

Soraia Patrícia Marques Correia

RELATÓRIO FINAL:

Uma Viagem de Emoções

Relatório Final em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
apresentado ao Departamento de Educação da Escola Superior de Educação de
Coimbra para obtenção do grau de Mestre

Constituição do júri

Presidente: Prof. Doutora Fátima Neves

Arguente: Prof. Doutora Rosário Campos

Orientador: Prof. Mestre Philippe Loff

Data da realização da Prova Pública: 22 de Julho de 2015

Classificação: 15 valores

Agradecimentos

Nesta etapa final não posso deixar de agradecer a quem sempre me apoio na concretização deste sonho...

Agradeço a todos os professores da Escola Superior da Educação de Coimbra, pela disponibilidade e paciência em todos as ocasiões, que me proporcionaram momentos de aprendizagem para crescer enquanto futura educadora e professora, especialmente à Professora Doutora Ana Coelho e ao Professor Mestre Philippe Loff, por todo o apoio durante as práticas pedagógicas aqui descritas.

À minha Mãe e ao meu Pai, que tanto se esforçaram para que eu conseguisse concluir esta etapa, sem nunca deixar de acreditar nas minhas capacidades!

Ao Miguel, a quem faço um agradecimento especial, por todo o apoio e toda a paciência ao longo destes anos, por nunca duvidar que seria capaz e por nunca e ter deixado desistir.

À Liliana, pela amizade que construímos durante este longo percurso, partilhando todas as alegrias e receios. Um obrigado muito especial a ti, por me teres ensinado a não julgar as pessoas e por me teres apoiado em todos os momentos.

À professora Alice, por toda a paciência e dedicação que teve ao longo do meu percurso e do meu crescimento enquanto futura professora, por nunca ter deixado de acreditar em mim.

À Susana e ao Gonçalo, amigos, confidentes e companheiros, que me ouviram e me aconselharam, acreditando que eu seria capaz de ultrapassar todos os obstáculos.

À Inês e ao André, que sempre me apoiaram, por me terem ouvido e me terem feito ver que era capaz, mas, principalmente, pela partilha de experiências e por toda a ajuda que me deram.

A todos, mesmo àqueles que não mencionei, que, de alguma forma, estiveram presentes nesta caminhada e que sempre me apoiaram, o meu muito Obrigada!

Uma Viagem de Emoções

RESUMO:

O presente Relatório Final surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e incide sobre a minha intervenção educativa primeiramente numa sala do jardim-de-infância e, posteriormente, numa sala de aula do 4.º ano de escolaridade, ambas da rede pública.

Este relatório divide-se em três capítulos, correspondendo os primeiros dois capítulos correspondem a cada uma das valências, abordando-se o contexto escolar e as metodologias utilizadas pela educadora e professora cooperante. Em ambos os capítulos são apresentadas reflexões de situações que suscitaram alguma dúvida, durante o período de observação, registando a minha interpretação e a minha atitude perante as mesmas. Acompanha estes capítulos, ainda, a análise e reflexão que decorreu, paralelamente, aos projetos realizados.

Num terceiro, e último, capítulo é apresentada uma reflexão sobre um tema alusivo à transição do Jardim-de-Infância para a Escola, sendo que, foi uma das questões observadas nas práticas pedagógicas descritas.

Por fim, apresento as minhas conclusões, refletindo sobre a importância da atitude do docente enquanto orientador do trabalho da/o criança/aluno, proporcionando-lhe um ambiente seguro e acolhedor e tornando-a/o um ser ativo e capaz de tomar decisões.

Palavras-chave: Criança; Aluno; Educação Pré-Escolar; 1.º Ciclo do Ensino Básico; Aprendizagem; Descoberta; Abordagem de Mosaico; Trabalho de Projeto

An educational journey

ABSTRACT:

This paperwork is about my educational experiment as an internal of the Early Childhood and Primary Education Master, at a kindergarden and an elementary school.

This signwork is composed by three chapters: the first two contemplate the institutions mentioned above and the methods approached by teachers. In both chapters we also report critical considerations about some doubts we faced during this journey.

In the third and last chapter, we have reviewed scientific bibliography to write an assignment which explains the transition from one educational level to another.

Concluding this paperwork we present some considerations about the importance of the educator's role as a guide to children's education providing them a safety environment and pleasant surroundings. This way children can develop an active role in their own educational process.

Key-words: child; student; Early Childhood Education; Primary Education; Learning; Discovery; Mosaic approach; Project work

ÍNDICE

RESUMO:	V
ÍNDICE DE FIGURAS.....	XI
LISTA DE ABREVIATURAS	XIII
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I.....	7
1. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR	7
1.1. Caracterização da Instituição.....	9
1.2. Caracterização da Sala.....	10
1.3. Caracterização do Grupo	16
1.4. Rotina	17
1.5. Da teoria à prática.....	20
2. Uma reflexão sobre.....	23
2.1. ... O mini-projeto: “Viagem ao Fundo do Mar”	25
2.2. ... A Abordagem de Mosaico.....	33
2.3. ... A importância do brincar no desenvolvimento da criança	37
CAPÍTULO II	41
1. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	41
1.1. Caracterização do Agrupamento	43
1.2. Caracterização da Instituição.....	44
1.3. Caracterização da Sala.....	45
1.4. Caracterização da Turma	46
1.5. Rotina	47
1.6. Da teoria à prática.....	49
2. Uma reflexão sobre.....	53

2.1. ... O Mini-projeto: “Lousã: História da Terra e das gentes”	55
2.2. ... A curiosidade para o desenvolvimento das crianças	60
CAPÍTULO III	63
1. UMA REFLEXÃO DE ARTICULAÇÃO ENTRE O EPE E O 1.º CEB	63
1.1. A relação de afetividade na escola	65
CONSIDERAÇÕES FINAIS	69
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	73
ANEXOS	79

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 - Área da Biblioteca	11
Figura 2 - Área da Escrita e Computador.....	11
Figura 3 - Área da Expressão Plástica.....	12
Figura 4 - Área das Ciências	12
Figura 5 - Área das Construções e Legos.....	13
Figura 6 - Área da Casinha, Mercearia e Faz de Conta.....	13
Figura 7 - Área da Matemática.....	14
Figura 8 - Área Polivalente	15
Figura 9 - Exposição dos Trabalhos	15
Figura 10 - Hoje Portei-me Cinco Estrelas	19
Figura 11 - Projeto Livros em Viagem.....	20
Figura 12 - Teia de Ideia	25
Figura 13 - Apresentação das pesquisas ao grupo.....	27
Figura 14 - Experiências	27
Figura 15 - Atividades de Expressão Plástica	28
Figura 16 - Culinária: bolachinhas de manteiga.....	28
Figura 17 - Dicionário do Fundo do Mar	28
Figura 18 - Jogo Matemática.....	29
Figura 19 - Trabalhos com os pais sobre o projeto	29
Figura 20 - Submarino.....	30
Figura 21 - Apresentação/Divulgação do Projeto	31
Figura 22 - Decoração da Sala	32
Figura 23 - Atividades para a Abordagem de Mosaico.....	35
Figura 24 - Grelha de Distribuição do Material	48
Figura 25 - Construção da Bandeira da Vila	58
Figura 26- Workshop Primeiros Socorros.....	58
Figura 27- Visitas de Estudo	59

LISTA DE ABREVIATURAS

AAAF – Atividades de Animação e Apoio à Família

AECs – Atividades Extra Curriculares / Atividades de Enriquecimento

Curricular

ARCIL – Associação para a Recuperação de Cidadãos Inadaptados da Lousã

ATL – Atividades de Tempos Livres

CEB – Ciclo do Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

JI – Jardim-de-Infância

LBSE – Lei de Bases do Sistema Educativo

MEM – Movimento da Escola Moderna

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PAA – Plano Anual de Atividades

PCT – Plano Curricular de Turma

INTRODUÇÃO

“A educação é um processo social, é desenvolvimento. Não é a preparação para a vida, é a própria vida.”

Dewey

A educação sofreu fortes alterações ao longo dos anos. Inicialmente a criança era vista como um adulto em miniatura, sem conhecimento próprio e autonomia. Por essa razão a educação pré-escolar começou por ser tida como prestadora de cuidados de alimentação e higiene para com a criança, durante o tempo em que as mães se ausentavam. Contudo, é a partir da revolução de 25 de Abril de 1974 que se inicia um período de grande importância para a educação pré-escolar, sendo assim necessária a criação de legislação que a regesse. Em 1977 é publicada a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro) que estabelece objetivos gerais da educação pré-escolar e papel que cabe à família, ao Estado e às autarquias. Com esta promulgação considera-se *a educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista plena inserção na sociedade como ser autónomo livre e solidário* (1997).

No entanto, uma vez que, na atualidade, a educação pré-escolar mantém, o seu carácter de frequência facultativa, o ensino básico constitui-se como a primeira etapa de aprendizagem imposta para crianças, apresentando-se, assim, como um ciclo de ensino *universal, obrigatório e gratuito*, devendo ingressar nele *todas as crianças que completam os 6 anos de idade* (LBSE, 1986). Estas características do ensino básico surgiram pelo desinteresse e pela desmotivação da população aquando da criação das primeiras escolas. Estas eram segregadas por sexos e tinham como principal objetivo a instrução da sociedade, sendo que o valor do ser humano dependia da educação que possuía (Saviani, 2000).

Em muito se tem alterado a educação e o sistema educativo em Portugal nos últimos séculos. Exemplo disso é a alteração da escolaridade obrigatória dos nove para os doze anos (Lei n.º 85/2009 de 27 de Agosto), com o objetivo claro de aumentar a instrução dos jovens alunos.

Para que fossem alcançados os objetivos propostos para a educação básica, surgiu a necessidade de criar documentos que auxiliassem na gestão do currículo. São exemplo disso a *Organização Curricular e Programas de 1.º Ciclo*, o *Programa de Português para o Ensino Básico* e o novo *Programa de Matemática para o Ensino Básico*, os quais devem ser tidos em conta pelos professores na planificação das suas aulas e atividades.

Na passagem da criança do Jardim-de-Infância para o 1.º Ciclo do Ensino Básico, muitas são as mudanças para as quais a mesma terá de estar preparada. O professor reduz a frequência de atividades lúdicas e criativas, passando a reger as suas atividades pelo currículo. Assim, cabe-nos a nós, Educadores e Professores, auxiliar e preparar a criança para esta mudança, orientando-a para a vida em sociedade, não esquecendo a sua individualidade, as suas necessidades e os seus interesses.

O presente relatório surge no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e incide sobre a minha intervenção educativa primeiramente numa sala do jardim-de-infância, com vinte crianças de idades compreendidas entre os 4 e os 6 anos, e, posteriormente, numa sala de aula do 4.º ano de escolaridade com dezanove alunos, ambas da rede pública.

Este relatório divide-se em três partes, sendo que os primeiros dois capítulos correspondem a cada uma das valências, abordando o contexto escolar e as metodologias utilizadas pela educadora e professora cooperante. Foca ainda, a organização do espaço educativo e a relação adulto-criança. O espaço educativo deve estar organizado para que a criança possa participar nas atividades diárias de forma autónoma, para que, assim, se torne um ser ativo da sua própria aprendizagem. É importante que o educador oriente o trabalho da criança não esquecendo ou desvalorizando os seus interesses e necessidades, pois só assim a criança pode crescer confiante de si própria e capaz de tomar decisões fulcrais no dia-a-dia.

Em ambos os capítulos são apresentadas reflexões de situações que suscitaram alguma dúvida, as quais surgiram durante a observação realizada nos contextos educativos. Ao mesmo tempo que é feita esta reflexão, é ainda registada a minha interpretação e a minha atitude perante as mesmas situações. Para terminar cada um destes capítulos, é feita uma análise e/ou reflexão da forma como decorreram as atividades relacionadas com os projetos realizados.

Num terceiro, e último, capítulo é apresentada uma reflexão sobre um tema alusivo à transição do Jardim-de-Infância para a Escola, sendo que, foi uma das questões observadas nas práticas pedagógicas descritas. Esta última reflexão é sustentada por autores de forma a garantir uma boa análise dos aspetos mencionados.

Por fim, apresento as minhas conclusões, refletindo sobre a importância da atitude do docente enquanto orientador do trabalho da/o criança/aluno, valorizando as suas diferenças, necessidades e interesses. Assim, é possível proporcionar, à/ao criança/aluno, um ambiente seguro e acolhedor, tornando-a/o um ser ativo e capaz de tomar decisões.

CAPÍTULO I

1. EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR

1.1. Caracterização da Instituição

O Jardim-de-Infância onde desenvolvi a minha prática pedagógica é uma instituição de carácter público, localizada no Distrito e Concelho de Coimbra que promove a cooperação escola-família, permitindo, deste modo, que a criança não adote um papel de transmissor de informações entre a educadora e os pais, demitindo-se, assim, do papel de *go-between* entre ambas. Desta forma, o Jardim-de-Infância fornece, um ambiente educativo estimulante, acolhedor, securizante e alegre às crianças. A referida instituição promove, ainda, a cooperação com a comunidade em geral, bem como a igualdade de oportunidades, respeitando-se, assim, a individualidade de cada criança.

No que ao espaço físico diz respeito, importa salientar que esta instituição é constituída por duas valências - pré-escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) – as quais, embora funcionem no mesmo edifício, ocupam duas alas distintas.

A prática pedagógica desenvolvida abrangeu apenas as crianças do pré-escolar, razão pela qual se irá dar ênfase, apenas, a esta valência.

O espaço destinado ao pré-escolar contempla: (i) duas salas de atividades – sala 1 e sala 2; (ii) um salão comum onde as crianças são acolhidas e se realizam as Atividades de Animação e Apoio à Família (AAAF); (iii) uma casa de banho (separada por género); (iv) um refeitório e cozinha (comum a ambas as valências) e (v) um gabinete onde as educadoras trabalham e reúnem. A instituição é, ainda, constituída por um espaço exterior dividido em duas partes diferenciadas - um parque infantil, onde se encontra, também, a horta pedagógica e um espaço amplo, sendo que parte deste é coberto por um telheiro.

No que respeita ao horário da educadora de infância, é de salientar que as atividades desta com as crianças decorrem no período compreendido entre as 9:00h e as 15:30h, sendo que entre as 12:30h e as 13:30h a educadora se encontra na pausa para o almoço. No período horário em que a educadora de infância não se encontra a cumprir as suas funções, as crianças ficam à responsabilidade das auxiliares de ação educativa. A instituição ainda disponibiliza aulas de música e de dança, sendo que estas se revestem de um carácter opcional, determinado, pelos pais, no início do ano letivo. Estas atividades decorrem uma vez por semana, são lecionadas por professores

das respetivas áreas e decorrem no mesmo espaço das AAAF. Assim sendo, as crianças não inscritas, permanecem com as auxiliares de ação educativa, tendo de ocupar outro espaço, como o refeitório ou o exterior.

No que concerne aos recursos humanos, para além das educadoras de infância, esta instituição conta, ainda, com um professor de música e uma professora de dança (que vão à instituição uma vez por semana), quatro auxiliares de ação educativa e três responsáveis pela distribuição da alimentação. As auxiliares de ação educativa não acompanham um grupo específico, trabalhando em regime de horário rotativo, com os grupos das duas salas.

1.2. Caracterização da Sala

Na sala, onde fiz a minha prática pedagógica, reconheci, como modelo curricular, o Movimento da Escola Moderna (MEM), no qual se defende, de acordo com Niza (2013, p. 150) que o espaço educativo “desenvolve-se a partir de um conjunto de seis áreas básicas de atividades, distribuídas à volta da sala (...) e de uma área central polivalente para trabalho coletivo”. Apesar de as áreas desta sala se regerem segundo este modelo curricular, nem sempre se atribui a mesma nomenclatura proposta, pelo referido autor, aos diferentes espaços integrantes da sala de aula. Ora vejamos as diferentes áreas contempladas no jardim-de-infância:

- *Área da Biblioteca*, que inclui a área de reunião de grupo e a zona dos fantoches. Nesta área contamos com um espaço constituído por um tapete e almofadas para que as crianças se sintam mais confortáveis. Desta forma, esta área manifesta tacitamente um ambiente convidativo à leitura e/ou contacto com livros. Alguns dos livros são da instituição e outros são requisitados pela educadora na Bibliomóvel, a qual se desloca à instituição uma vez por semana.



Figura 1 - Área da Biblioteca

- *Área da escrita*, onde encontramos jogos de pré-escrita e materiais diversificados para a realização de tentativas de escrita. De acordo com Niza (2013) esta área deve contemplar, ainda, um computador e uma impressora, embora, na sala onde desenvolvi a prática pedagógica se tenha optado por criar uma área distinta, denominada *área do computador*, onde as crianças podem, não só, reproduzir textos, mas, também, jogar alguns jogos.



Figura 2 - Área da Escrita e Computador

- *Área de Expressão Plástica*, onde encontramos materiais diversos para a pintura, desenho, modelagem, tapeçaria, entre outras atividades.



Figura 3 - Área da Expressão Plástica

- *Área das Ciências* que permite que as crianças tenham contacto com experiências práticas e adquiram, assim, de um modo experiencial, conhecimentos teórico-práticos. Neste espaço encontramos o aquário da sala e outros materiais diversos como lupas, fitas métricas, caixas para observação de animais, etc.



Figura 4 - Área das Ciências

- *Área das Construções*, onde existem carros e diversos materiais para construção (nomeadamente legos), o que permite a estimulação da criatividade e de capacidades manipulativas.



Figura 5 - Área das Construções e Legos

- *Área da Casa e Mercearia*, conhecida por Niza (2013) como “o canto dos brinquedos” ou “cozinha”. Esta área é destinada ao jogo simbólico e inclui uma *Área de faz de conta* (caixa com disfarces que as crianças podem usar).



Figura 6 - Área da Casinha, Mercearia e Faz de Conta

- *Área da Matemática*, onde as crianças dispõem de uma grande variedade de jogos de mesa, organizados por nível de dificuldade / idade, devidamente assinalados por símbolos, de diferentes cores, facilmente reconhecidos pelas crianças (triângulo, círculo, quadrado e hexágono). Esta estratégia, para além de promover a autonomia e responsabilidade das crianças demonstrou ser bastante útil para a motivação das mesmas na concretização / realização dos jogos.



Figura 7 - Área da Matemática

- *Área Polivalente* com mesas e cadeiras que servia o propósito de suporte de várias atividades, as quais não se conseguiam realizar nas áreas supramencionadas. Assim, nesta área realizaram-se trabalhos de ordem coletiva (grande e/ou pequeno grupo) e individual. Apesar de Niza (2013) sugerir que esta área deveria estar direcionada para reuniões de grupo e para o acolhimento de crianças, nesta sala, as reuniões decorreram na área da biblioteca, uma vez que é junto desta que se encontra a maior parte dos documentos de preenchimento (tabelas/quadros) diário.



Figura 8 - Área Polivalente

Todas as áreas referidas anteriormente “são identificadas por um texto, destinado aos adultos que usam ou visitam a sala, que refere as aprendizagens decorrentes da utilização dos materiais existentes em cada espaço (...) e o número de crianças que o podem frequentar em simultâneo” (PCT).

Os trabalhos desenvolvidos pelas crianças, nas áreas anteriormente referidas, são alvo de exposição nas paredes da sala, sendo que se procurou que a temática a estes associada correspondesse à altura do ano, isto é, estações do ano, dias temáticos nacionais e internacionais. Considerou-se, igualmente, relevante elaborar atividades que focassem, por um lado, autores, pintores e/ou músicos e, por outro lado, a aproximação à escrita para que as crianças pudessem desenvolver as suas culturas artística e linguística, respetivamente. Estes trabalhos também foram expostos.



Figura 9 - Exposição dos Trabalhos

Estes trabalhos, após serem expostos, eram arquivados em portefólios individuais, subdivididos em categorias - desenhos, colagens, expressão oral, escrita, matemática, conhecimento do mundo e fotografias - que se encontravam num armário. Os portefólios acompanham as crianças desde que estas entram na instituição até à sua saída. Todos os trabalhos contemplam comentários / opiniões das crianças, os/as quais são recolhidos/as pela educadora e registados exatamente como a criança os proferir. Para além da existência dos portefólios individuais, existem ainda, outras duas formas de arquivamento dos trabalhos: um *dossier* (que guarda os trabalhos que não são colocados no portefólio e não têm comentários) e uma pasta/saco de papel pintado pela criança (que guarda pinturas e outros trabalhos de grandes dimensões).

Para além do apoio educadora-criança na realização de trabalhos, no canto da biblioteca e reunião de grupo, encontravam-se quadros/tabelas que eram usados na rotina diária do grupo, tais como “o dia da semana”, “o dia do mês”, “mapa de presenças”, “mapa do tempo” e “mapa de trabalho autónomo” (anexo 1). Enquanto os dois primeiros eram da responsabilidade dos *chefes de sala* (par de crianças responsáveis por determinadas tarefas ao longo do dia), os dois últimos eram preenchidos pelo grupo de crianças, ou seja, cada criança marcava a sua presença no mapa e, posteriormente, escolhia a área onde pretendia trabalhar, no quadro destinado para o efeito. Importa salientar que a escolha das áreas de trabalho se regia por um conjunto de regras de modo a evitar que a mesma criança escolhesse sempre a mesma área, possibilitando, deste modo, que o grupo passasse por todas as áreas.

1.3. Caracterização do Grupo

O grupo da sala 2, com o qual desenvolvi a minha prática educativa, era constituído por 20 crianças, 11 eram meninos e 9 meninas. Tal como seria de esperar, o grupo manifestou-se heterogéneo, sendo que as idiossincrasias de cada criança foram tidas em consideração e, conseqüentemente, respeitadas nas planificações das atividades a executar com o grupo.

No grupo global estavam integradas crianças com algumas dificuldades. Cinco crianças tinham idade, para transitarem para o 1.º CEB. No entanto, por sugestão da

educadora, seria vantajoso que três, destas cinco crianças, frequentassem mais um ano o pré-escolar. Esta sugestão foi apresentada aos pais destas crianças, os quais têm um poder decisivo nesta decisão, sendo que apenas uma criança ficará retida. Uma criança apresentava Necessidades Educativas Especiais de carácter permanente, não havendo, ainda, um diagnóstico formal, acerca das suas dificuldades. Esta criança tinha seis anos, mas, por observação direta, verificou-se que apresentava um comportamento não coincidente com a sua idade. Uma criança, que, apesar de ter sido referenciada no anterior ano letivo, só no ano 2013/2014, começou a ser acompanhada por um terapeuta da fala. Uma criança que apresentava muitas dificuldades a nível motor e da fala. Apesar de não estar referenciada, houve contacto, através de um relatório escrito, entre a educadora e um pediatra.

O restante grupo contava com crianças com características distintas, umas com temperamentos mais fáceis e outras com temperamentos mais difíceis. Existia uma menina de etnia cigana, alvo de preocupação por parte das educadoras, dada a carência no que respeita à higiene. Este facto, inicialmente, fez com que esta criança fosse vítima de *Bullying* por parte dos colegas. Porém, com intervenção junto dos seus pais e do grupo de crianças, conseguiu-se superar esta dificuldade. Esta menina procurava, com frequência, a atenção e ajuda de um adulto, mesmo quando sabia desenvolver as atividade propostas. De salientar que duas crianças, se destacaram no grupo, pelo seu comportamento agitado e impaciente.

1.4. Rotina

A rotina diária do grupo levou-me, também, a reconhecer o modelo curricular do Movimento da Escola Moderna. O tempo de atividades foi constituído por duas etapas, tal como refere Niza (2013, p. 153), “a etapa da manhã centra-se fundamentalmente no trabalho ou na atividade eleita pelas crianças (...). A etapa da tarde reveste a forma de sessões plenárias de informação e de atividade cultural, dinamizadas por convidados, pelos alunos ou pelos educadores”.

Tal como referido anteriormente, as atividades orientadas pela educadora iniciavam, diariamente, às 9:00 horas. A esta hora a educadora reunia o grupo para, posteriormente, seguirem para a sala. O dia começava com uma reunião na área da manta/biblioteca, normalmente denominada por *Acolhimento*, que se destinava a recolher informações e experiências vivenciadas pelas crianças (Niza, 2013). Neste tempo, as crianças cantavam a canção “Bom dia” e os *chefes de sala* marcavam, nas respetivas tabelas, o tempo, o dia da semana e do mês, as horas no relógio de madeira e contavam o número de crianças presentes na sala, bem como as que se encontravam a faltar. Após esta reunião, cada criança marcava a sua presença, no respetivo quadro e escolhia a área que queria explorar, tal como explicitado anteriormente. Em suma, na primeira parte da manhã era permitido às crianças a oportunidade de explorar uma área específica, de forma autónoma. Durante este tempo, a educadora circulava pelas diversas áreas, não só estimulando as atividades ou harmonizando um conflito, mas, também, desafiando-as para novos níveis de dificuldade.

Às 10:30 horas era feita uma pausa, de cerca de uma hora, tempo em que a educadora levava o seu grupo até ao refeitório para beberem leite e comerem bolachas. À medida que terminavam iam sendo encaminhadas para o exterior onde poderiam fazer uma exploração livre do espaço. Normalmente, este tempo era passado no parque infantil, sendo que, em dias de chuva, as crianças apenas poderiam aproveitar a zona do telheiro.

A segunda parte da manhã, que se iniciava por volta das 11:30h, consistia no trabalho orientado. Habitualmente, a educadora apresentava um livro, um poema ou uma música, os/as quais funcionavam como o pano de fundo da atividade a executar. Este espaço ocorria três vezes por semana, uma vez que às quintas e sextas-feiras a educadora optava por realizar atividades de expressão físico-motora (no exterior ou no salão) e música, respetivamente. Estas atividades terminavam às 12:30h, horário destinado ao almoço das crianças e educadoras.

Após a hora de almoço (13:30 h), a educadora voltava a reunir o seu grupo na área da manta, desta vez para a Hora do Conto. Neste tempo era apresentado um livro infantil, a partir do qual se seguia uma discussão acerca do que havia sido relatado. O restante tempo da tarde (até às 15:00h) servia ou para a conclusão de trabalhos em

atraso ou para uma atividade dedicada ao tema tratado no livro apresentado (isto acontecia, essencialmente, nos dias em que a manhã era dedicada a outras atividades).

Por volta das 15:00 horas o grupo voltava a reunir-se na manta para debater o que tinha sido feito ao longo do dia e para refletir sobre as atitudes e comportamentos de cada um. Esta discussão/reflexão sobre as atitudes permite a assimilação de regras sociais (Niza, 2013). Neste momento os *chefes de sala* avaliavam o comportamento das restantes crianças, selecionando as cinco crianças com o melhor comportamento e atitude crítica perante os seus próprios comportamentos e preenchiam o respetivo quadro com as fotografias dos escolhidos, tal como se verifica na figura 20. Esta reunião foi, ainda, aproveitada para a partilha dos *Livros em Viagem*.



Figura 10 - Hoje Portei-me Cinco Estrelas

Livros em Viagem é o nome de um projeto que promove a ligação escola-família. “As famílias e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; importa, por isso, que haja uma relação entre estes dois sistemas” (ME, 1997, p. 43). Assim, tendo em conta esta ideia das *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, as educadoras, do jardim-de-infância em questão, desafiaram os pais e crianças, para a elaboração de um caderno/diário, onde as crianças pudessem escrever, desenhar ou colar fotografias sobre experiências em família. Este projeto permite a partilha de experiências e vivências, entre as crianças, de forma autónoma e lúdica, proporcionando um momento ao qual as crianças dão muito valor, talvez pelo simples facto de, através das experiências dos colegas, conseguirem conhecer uma realidade com a qual ainda não

tiveram contacto (e.g. a ida ao *zoomarine* é uma experiência que nem todas as crianças vivenciaram, no entanto, pela partilha dos colegas, conseguem conhecer um pouco a sua dinâmica).



Figura 11 - Projeto Livros em Viagem

1.5. Da teoria à prática...

A iniciação à prática pedagógica manifestou-se como uma experiência agridoce. Se, por um lado, me encontrava preparada e curiosa para aceitar o grande desafio de começar a desenvolver atividades com as crianças, por outro lado, senti-me insegura e com algum receio de não corresponder às expectativas que tinha criado.

A única experiência que tinha tido, até então, no âmbito da educação pré-escolar decorreu, apenas, durante uma semana, numa Instituição Particular de Solidariedade Social, sendo, por isso, esta experiência, numa instituição de carácter público, uma novidade. Esperava poder conhecer um grupo diversificado, que me permitisse experienciar e adaptar a situações distintas, isto é, perante uma mesma atividade, tendo em consideração as idiossincrasias de cada criança, experienciar atitudes e emoções diferentes. Sobre esta temática existem alguns programas que promovem a relação entre crianças e as/os respetivas/os educadoras/es, os quais são defensores de que se deve ter em consideração as diferenças existentes entre as crianças de um grupo nas planificações e execução de atividades (NCQTL, 2013).

Esperava, ainda, com esta experiência, poder conhecer um pouco mais do “trabalho de secretária de uma educadora de infância”, pois sentia que esse era um

assunto pouco trabalhado e explorado. Queria perceber como manusear alguns dos documentos para a educação pré-escolar, como é o caso das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE). Apesar de já ter planificado algumas atividades, tinha curiosidade em perceber como a educadora planificava, preparava e adaptava as atividades às diferentes crianças que tem no grupo, pois, ao longo de toda a licenciatura, aprendi que cada criança é um ser único e, por isso, devemos adaptar as atividades às capacidades e limitações de cada um. Assim, numa primeira fase esforcei-me por dar atenção à forma como a educadora cooperante adaptava as atividades, tirando o máximo partido das capacidades de cada criança. De acordo com Bandura (1977) a aprendizagem pode ocorrer a partir da observação do comportamento de um modelo, denominada de aprendizagem indireta. Também a avaliação do grupo, em pré-escolar, era um assunto que me assustava. Não sabia bem como avaliar uma criança, pois quando planificava uma atividade, delineando uma avaliação para a mesma, concluía que essa avaliação não era a mais correta. Assim, iniciei este estágio sem conhecer o espaço, os materiais de que dispunham e o grupo que iria acompanhar. Adotei, assim, uma postura de curiosidade, conhecida por Lynn Hoffman (1993) por “*Not Knowing*”, a qual me permitiu manusear instrumentos de avaliação e adquirir o conhecimento necessário à sua implementação.

Surpreendia-me a cada dia com as crianças! Todas mostravam bastantes conhecimentos e facilidade em aprender. Todas eram capazes de escrever o seu nome e até algumas palavras isoladas, conhecendo todas as letras, sendo que a maioria das crianças de 4 anos já era capaz de copiar frases desde que escritas por um adulto em letras maiúsculas. Já as crianças com 5 anos eram capazes de escrever palavras e frases em letra manuscrita.

No início o medo de comunicar e interagir com as crianças, não me permitiu criar momentos de diálogo durante as suas brincadeiras. Pinto Gouveia (2000) aponta que, situações desconhecidas, podem despoletar alguma ansiedade e, por vezes, algum evitamento. No entanto, com a ajuda da minha colega, da educadora cooperante e das próprias crianças, fui sentido maior confiança para interagir e orientar atividades. A educadora e a minha colega funcionaram como suporte nesta situação, sendo que, inicialmente, adotei comportamentos de segurança (Gouveia, 2000), nomeadamente, a presença destas.

A primeira intervenção surgiu no âmbito da comemoração do Dia Mundial do Livro e despertou nas crianças alguma curiosidade relativamente ao que iríamos desenvolver com elas a partir dali. Quando iniciámos o projeto com o grupo, tentámos ouvir o que tinham a dizer sobre o tema a explorar e as atividades a desenvolver. Esta prática é defendida por Rogers (1987) quando nos fala em escuta ativa e, igualmente, por Rinaldi (2005) quando acresce que deve haver um período de reflexão com as crianças.

No fim de cada dia refletíamos conjuntamente (colegas e educadora) sobre o que tínhamos feito e a forma como tinham decorrido as atividades. As críticas construtivas apresentadas ajudaram-me a melhorar a cada dia. Ao longo desta experiência, apercebi-me que, enquanto futura educadora, devo ter uma atitude reflexiva, que me permita, em cada dia, avaliar o meu desempenho e a adequação das atividades por mim propostas. Nesta prática pedagógica considero que tive uma atitude positiva, que me permitiu aprender e crescer enquanto futura profissional. Como em tudo, houve momentos bons e outros menos bons. Considero que algumas atividades não decorreram exatamente como esperava, mas a reflexão feita no final de cada dia permitiu-me perceber o que falhou e melhorar esses aspetos em atividades que se seguiram.

Em suma, apesar de algumas dificuldades sentidas, nomeadamente ao nível da desmotivação, incerteza e ansiedade, houve atividades melhor planificadas do que realizadas o que, por si só, possibilitou que refletisse sobre o trabalho que ia desenvolvendo, tal como manifestado pelo NCQTL (2013). Contudo, considero que todas as atividades decorreram de forma satisfatória, pois o grupo demonstrou conhecimentos bastante sólidos e diversificados, o que facilitou a flexibilização das mesmas.

2. UMA REFLEXÃO SOBRE...

2.1. ... O mini-projeto: “Viagem ao Fundo do Mar”

O trabalho de projeto permite-nos criar “oportunidades de aprendizagem que proporcionam experiências tanto no desenvolvimento das identidades e das relações como na aprendizagem das linguagens e da significação”, por isso, é importante negociar com as crianças propósitos nestas áreas “tanto ao nível das grandes finalidades como dos objetivos, tanto ao nível das experiências de aprendizagem como da sua avaliação” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 23). Esta modalidade de ensino-aprendizagem “é, seguramente, uma forma inovadora, flexível, capaz de atender a um só tempo aos interesses que fazem o *mundo da criança* e às finalidades e competências estabelecidas como desejáveis para as crianças e jovens de hoje” (Oliveira-Formosinho, 2011, p. 29).

Na seleção do tema a desenvolver com o grupo tivemos como principal preocupação ouvir as opiniões de cada uma das crianças, ao mesmo tempo que registávamos as suas sugestões. Depois de analisadas, decidiu-se o tema a trabalhar. Voltámos a reunir o grupo e ouvimos o que tinham a dizer sobre o mesmo, enquanto registávamos “o que já sabemos” e “o que queremos saber”. Posteriormente, organizámos os conhecimentos e as dúvidas das crianças numa teia de ideias, que afixámos na área da biblioteca para que as crianças tivessem uma linha orientadora do trabalho que ia sendo realizado, permitindo-lhes situar graficamente as atividades, de forma a poderem sempre acompanhar o decorrer do projeto.



Figura 12 - Teia de Ideia

Inicialmente, o tema sugerido pelas crianças foi *Os Peixes*, mas, depois de alguma conversa, conseguimos acordar que o tema central seria o fundo do mar, dando a este projeto o título de ***Viagem ao Fundo do Mar***. Com este tema pretendíamos que as crianças explorassem a diversidade de vida existente no fundo dos oceanos/mares e que fossem capazes de reconhecer conceitos específicos. Até ao final do projeto quisemos construir um ambiente de fundo do mar na sala, permitindo às crianças desenvolver conhecimentos, conceitos e, principalmente, a sua imaginação e criatividade. A par desta construção, tencionámos envolver os pais e/ou familiares próximos da criança, no tema do projeto, para isso pedimos a cada um que desenvolvesse um trabalho em casa, até ao final do ano letivo. O mesmo trabalho serviu para pais e filhos partilharem conhecimentos e experiências. O resultado final foi exposto aquando da apresentação final do projeto.

As crianças mostraram, desde cedo, alguns conhecimentos sobre o tema, mas também curiosidade em descobrir mais sobre as espécies vivas que podíamos encontrar no fundo dos oceanos/mares. No geral, o grupo questionava-se sobre alguns conceitos específicos que encontravam quando pesquisavam sobre o tema ou quando falávamos do mesmo. No entanto, iam surgindo algumas dúvidas vindas do imaginário criado, maioritariamente, pelos livros infantis ou por histórias contadas às crianças. Pretendíamos, assim, que, sem privar as crianças de imaginar e sonhar, estas fossem capazes de reconhecer e distinguir o real do imaginário.

O projeto “Viagem ao Fundo do Mar” permitiu-nos explorar um tema de interesse para as crianças, em que todas se mostrassem ativas e empenhadas no desenvolvimento do mesmo. Através deste projeto pretendíamos que, no final, as crianças fossem capazes de identificar as diferentes espécies marinhas e reconhecer as suas características, identificar os diferentes oceanos do planeta Terra, diferenciando água salgada de água doce e representar os animais marinhos de diversas formas. *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*, editado pelo Ministério da Educação, em 1998, foi um dos documentos de apoio que utilizámos para o desenvolvimento do nosso projeto, o qual nos elucida sobre as diferentes fases de um projeto (definição do problema; planificação e lançamento do trabalho, execução e avaliação/divulgação).

Começámos pela construção da teia de ideias, a qual nos permitiu, de certa forma, planificar e estruturar o trabalho sem esquecer as perguntas feitas pelo grupo. Depois da teia de ideias iniciada e de respondidas algumas questões, tentámos sempre planificar as atividades de acordo com o que as crianças pretendiam trabalhar, tendo como principal foco o esclarecimento das suas dúvidas e curiosidades. Ao longo do projeto continuámos a responder às questões colocadas pelas crianças. A procura de informação foi, sempre que possível, feita pelo grupo, normalmente em pequenos grupos de trabalho e depois apresentada aos restantes colegas. Desta forma, todas participaram nas pesquisas, de forma ativa. No momento da apresentação/divulgação do projeto foi possível ter a teia totalmente preenchida com as devidas respostas.



Figura 13 - Apresentação das pesquisas ao grupo

Realizámos atividades diversificadas, passando pela linguagem, pela matemática, pelas ciências, pela expressão motora, pela expressão musical e, principalmente, pela expressão plástica. Digo principalmente, porque foi difícil, para nós, sobretudo pela pouca experiência que temos, diversificar atividades e, por isso, limitamos, inicialmente, o nosso trabalho à expressão plástica. Fomos, muitas vezes, chamadas à atenção pela educadora cooperante que, de alguma forma, nos alertou para a necessidade de trabalhar outras áreas de conhecimento. Contudo, com o passar do tempo fomos sentindo confiantes na preparação e articulação de atividades, sendo já capazes de planificar segundo esse critério (anexo 2).



Figura 14 - Experiências



Figura 15 - Atividades de Expressão Plástica



Figura 16 - Culinária: bolachinhas de manteiga

Apesar desta dificuldade, penso que conseguimos incidir o trabalho em todas as áreas, deixando uma “marca de mar” nas diferentes áreas da sala. Conseguimos, pelas mãos das crianças, deixar um jogo na área da matemática, que explora padrões de repetição; um “Dicionário de Imagens do Fundo do Mar”, na área da biblioteca e alguns registos de experiências, para a área das ciências.



Figura 17 - Dicionário do Fundo do Mar



Figura 18 - Jogo Matemática

Como se pode ler nas *Orientações Curriculares para a Educação de Infância*, publicadas pelo Ministério da Educação em 1997, “a família e a instituição de educação pré-escolar são dois contextos sociais que contribuem para a educação da mesma criança; por isso importa que haja uma relação entre estes dois sistemas”. Por esta razão, tentámos envolver a família de cada criança no projeto que estava a ser desenvolvido na sala, pedindo-lhes que, com a reutilização de materiais diversos, construíssem um dos oceanos dos quais falámos. Para que cada família auxiliasse a criança nesta construção, tomámos a iniciativa de enviar um suporte escrito com o nome do oceano a construir e alguma informação sobre o mesmo. Não conseguimos que todas as famílias se envolvessem, no entanto, o *feedback* obtido pelas famílias que participaram foi bastante positivo. Os trabalhos executados pelos pais corresponderam ao solicitado, não só pela informação que incluíam, mas também, por termos potenciado a relação pais-criança. Este aspeto ficou patente nas reações das crianças: mostraram-se bastante satisfeitas pelos trabalhos desenvolvidos com os pais e, em alguns casos, com a toda a família (avós, tios e padrinhos), mostrando todos os seus pormenores aos colegas.



Figura 19 - Trabalhos com os pais sobre o projeto

A grande surpresa deste projeto chegou já nos últimos dias. Construímos, previamente, um espaço móvel, que tentámos assemelhar a um submarino, permitindo às crianças perceber de que forma o ser humano consegue explorar um mundo que, aparentemente, parece tão distante. Começámos por ouvir as suas opiniões quando perguntámos como pensavam que poderíamos ir ao fundo do mar. As respostas foram muitas e todas muito diferentes. Explorámos a utilidade e características do submarino e depois convidámo-los a pintar aquele que ficaria no jardim-de-infância, como mais uma área a explorar.



Figura 20 - Submarino

O projeto terminou com a avaliação das crianças acerca das atividades realizadas e o que aprenderam com elas, e com a apresentação/divulgação final. Para a divulgação tentámos criar, na sala de atividades diárias, um espaço que lembrasse o ambiente do fundo do mar e convidámos os pais e toda a comunidade educativa para um “lanchinho no fundo do mar” (tal como o denominámos), tendo os convidados podido apreciar os trabalhos realizados ao longo do tempo, envolvidos por um ambiente “relaxante”, como tantos deles referiram.



Figura 21 - Apresentação/Divulgação do Projeto

Em suma, considero que a implementação deste projeto contribuiu para a melhoria da relação entre as estagiárias e as crianças, bem como para a estimulação da autonomia, curiosidade e criatividade nas crianças. Surpreendeu-me bastante o facto de a maior parte das famílias terem participado nas atividades solicitadas... O que verificamos, atualmente, é um afastamento ou ausência dos pais do contexto escolar, facto que não se constatou!

Enquanto estagiária senti-me, desde o início, bastante motivada na concretização do Projeto “Viagem ao fundo do mar”. Houve, vários momentos, em que me encontrei “perdida no fundo do mar” e em que senti necessidade de pesquisar informações para responder de uma forma mais adequada e completa às dúvidas/curiosidades das crianças.

As planificações, previamente, elaboradas, em alguns casos, tiveram que ser readaptadas por sugestões que eram apresentadas pelas próprias crianças. Assim, considero que cumpri com o objetivo de respeitar e considerar as características individuais de cada criança.

Apesar das vantagens apresentadas, considero que a maior limitação deste projeto foi, tal como referido pela educadora cooperante, a ausência de uma área ou

qualquer outro suporte que pudesse perdurar no tempo. A única marca permanente deste projeto foi, realmente, o “submarino” que construímos e decorámos na última semana, pois, a forma como escolhemos decorar a sala de atividades para a apresentação/divulgação deste projeto não poderia de forma alguma permanecer.



Figura 22 - Decoração da Sala

2.2. ... A Abordagem de Mosaico

A Abordagem de Mosaico (Clark & Moss, 2001) surgiu com a necessidade de dar às comunidades rurais pobres, voz nas mudanças da sua comunidade. Em educação, este método é tido como uma forma de participação que favorece o processo de construção do conhecimento, sendo que a criança é vista como um ser competente e comunicador, detentora de direitos e construtora do seu próprio conhecimento (Clark, 2010). Esta abordagem, pela forma como está elaborada, permite que as crianças efetuem uma avaliação das atividades e do próprio espaço onde estas decorrem (Clark, 2007).

Este tipo de abordagem é um multi-método que reconhece as diferentes linguagens e vozes das crianças, fazendo delas um *expert* ou agente da sua própria vida. É um método reflexivo e adaptável sendo que inclui as crianças, os pais e os educadores na reflexão de significados, focando-se nas experiências de vida das crianças, observando a vida como ela é, e não apenas nos conhecimentos adquiridos (Clark & Statham, 2005).

A Abordagem de Mosaico permite ouvir as crianças individualmente, sabendo o que é importante para cada uma delas. É uma pedagogia que permite rever as prioridades da criança e a organização ou funcionamento do jardim-de-infância, através dos principais intervenientes do espaço. Permite, ainda, fazer mudanças no ambiente e promover o diálogo entre todos os intervenientes. Contudo, para que este estudo se desenvolva de forma tranquila, é necessário que o orientador/educador crie um clima cultural de escuta, mostrando à criança que tem tempo para a ouvir, pois a criança precisa de sentir que a sua opinião é importante. Esta abordagem deve ser treinada e, por isso, não se conclui num único dia ou semana, pode levar meses para que se tomem decisões no seio do grupo.

Esta abordagem, que considera a “voz” das crianças estrutura-se em 3 fases fundamentais:

1.ª Fase – Recolha de informação

As crianças e adultos recolhem informação e documentação. Esta pode ser recolhida de várias formas: através da observação, de entrevistas ou do uso de máquina

fotográfica, em situações diárias da vida da criança (Burke, 2008). Pode, ainda, aproveitar-se o jogo para a criação de percursos e mapas do espaço envolvente. Também os pais são importantes elementos nesta primeira fase, devendo ser ouvidos, pois, sem saber, são confidentes das crianças, uma vez que é a eles que as crianças transmitem informações e opiniões do que fazem e observam (Langsted, 1994).

2.^a Fase – Dialogar, refletir e interpretar

Nesta fase é tempo de juntar as diferentes peças de informação recolhida, através do diálogo, da reflexão e da interpretação entre os vários intervenientes (Clark & Moss, 2001). Devem ser dadas às crianças ferramentas para que se possam expressar livremente – através do desenho, da dança, da expressão dramática, entre outras.

3.^a Fase – Tomada de decisões

Para terminar, tendo reunidas todas as reflexões/opiniões necessárias, decide-se quais as alterações a fazer e os pontos a manter, relativamente à questão estudada.

Tomemos como exemplo a questão inicial “Porque vamos à escola?”. Esta foi a questão que desenvolvemos/estudamos, através da Abordagem de Mosaico, em contexto real de jardim-de-infância. Optámos por não efetuar estas atividades com todo o grupo. Sabíamos, desde o início, que teríamos de escolher apenas duas crianças para estudar através desta metodologia. Assim, reunimos todo o grupo e explicámos em que consistia o estudo, ocultando o facto de irmos apenas estudar dois deles. Deixámos que as crianças decidissem se queriam ou não participar, mas esforçámo-nos por convencer os dois escolhidos. Iniciámos as atividades com oito crianças.

Começámos por pedir às crianças que fizessem uma planta da sala de atividades e observámos, enquanto par de trabalho, o desenvolvimento do desenho, o que nos permitiu ter uma ideia das áreas a que cada criança dava mais importância, uma vez que todas elas começaram por áreas diferentes. Posteriormente, demos-lhes liberdade para fotografar a instituição ao mesmo tempo que nos apresentassem a mesma.

Apesar de não termos conseguido finalizar esta abordagem, conseguimos obter algumas conclusões no que diz respeito à questão inicial. A captação de espaços e

pessoas, através da máquina fotográfica, permitiu-nos perceber que as crianças davam valor a diferentes áreas/espacos do jardim-de-infância. Algumas crianças começaram por nos mostrar os espacos que menos vezes, ou nunca, frequentavam, como era o caso dos arrumos, que era, também, o espaco que as auxiliares utilizavam para guardar os seus bens. Outras crianças, pelo contrário, revelaram fotografias onde focaram as pessoas mais próximas nas suas atividades diárias, bem como as salas onde as costumavam desenvolver.

A análise de fotografias recolhidas pelas crianças, permitem-nos retirar algumas elações. Em primeiro lugar, surge-nos a curiosidade, patente nos exemplos anteriormente referidos. Esta questão foi abordada e refletida com as crianças, as quais referiram que gostavam de saber o que *“os outros meninos fazem naquela sala”* e *“é a sala onde as auxiliares estão muito tempo, a brincar e a falar”*. Numa segunda análise focuemo-nos na importância que as crianças atribuíram às relações criança-adulto, principalmente quando referiram *“Tirei esta fotografia porque gosto muito dela”* (foto de educadora). Por outro lado, importa referenciar a visão da escola como um local seguro e acolhedor, percecionado, por exemplo, em afirmações como *“Esta é a sala onde faço desenhos”*, *“Este é onde está o que vamos comer na semana”*, *“Quando chegamos contamos o que fizemos”*.

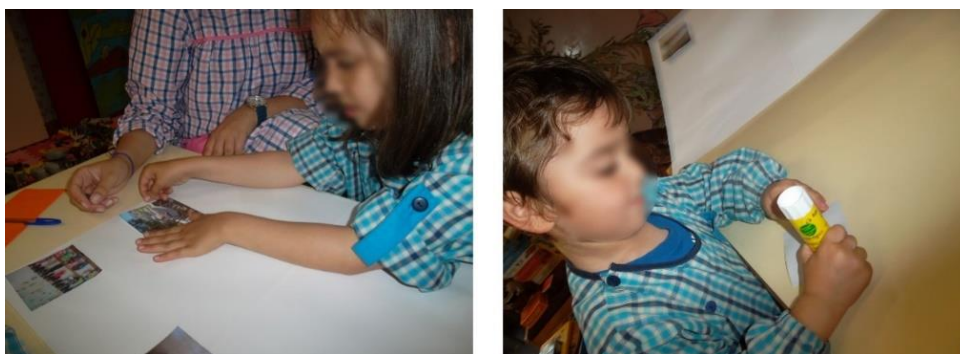


Figura 23 - Atividades para a Abordagem de Mosaico

Por razões alheias a nós, não conseguimos terminar este estudo, pelo que não nos foi possível lançar novas questões e, conseqüentemente, efetuar a reflexão com as crianças sobre estas.

Apesar de não termos podido dar continuidade a este projeto, considero esta abordagem importante e potenciadora de aprendizagens ativas. Acredito que, é partir da experiência que a criança adquire, assimila e aplica os conhecimentos, sendo que estes serão facilmente transpostos para situações idênticas.

As atividades lúdicas constituem-se como uma ferramenta fulcral na educação e desenvolvimento das crianças, permitindo que estas para além de se descentalizarem de si próprias, adquiram e respeitem regras, cooperem, estimulem a criatividade e o imaginário. É a partir deste tipo de atividades que as crianças se desafiam e descobrem problemas que as estimulam a procurar soluções.

A nível conclusivo, penso que a Abordagem de Mosaico se enquadra no referido anteriormente. Consegui perceber o interesse e o aumento da confiança das crianças nas atividades que foram propostas e penso que este tipo de abordagem é benéfico para a aprendizagem. Tal facto foi manifestado pelas próprias crianças, as quais aprenderam vocabulário novo, bem como, se adaptaram ao trabalho de grupo.

2.3. ... A importância do brincar no desenvolvimento da criança

“É no brincar, e somente no brincar, que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral; e é somente sendo criativo que o indivíduo descobre o eu.”

Winnicott, 1975

A brincadeira define-se como um conjunto de atividades lúdicas que possibilita a aquisição de capacidades/competências básicas de manipulação, motricidade, autonomia, interação social e cognição (Kishimoto, 2010). Ora vejamos, por exemplo, um jogo de encaixe de peças. É esperado que a criança coloque as peças na posição correta, numa placa de madeira. Inicialmente, a criança experimenta o jogo e consegue executá-lo por tentativas e erros. À medida que se familiariza com o jogo, percebe como este funciona e, para além de conseguir executá-lo com maior precisão, fá-lo com maior rapidez.

O adulto deve funcionar como um agente orientador de brincadeira, devendo colocar ao alcance da criança, os objetos necessários para o seu desenvolvimento intelectual e emocional, possibilitando que a atividade lúdica seja variada, estimulante e desafiante.

No que concerne à interação social, esta pode ser estimulada a partir do conto de histórias. Esta atividade permite, igualmente, que a criança atribua significados a diferentes palavras e as consiga usar de modo diferencial. Uma vez que a leitura do adulto deve ser expressiva, este tipo de atividade possibilita a que a criança se insira na história, vivenciando as emoções distintas que o adulto vai expressando. Após a leitura de uma história, a literatura da especialidade defende que deva existir um momento de reflexão sobre a mesma. O/a educador/a pode aproveitar este momento de reflexão para auxiliar as crianças a reconhecerem e identificarem os diferentes tipos de emoção que se encontraram manifestos no conto.

Para além das rotinas, que permitem à criança a integração de regras, o jogo é, também, um importante elemento. Através do jogo, a criança aprende a respeitar regras específicas em cada momento. Ter de esperar pela sua vez para jogar, ou ter de manter o seu lugar durante algum tempo, são exemplos de regras que a criança adquire com o jogo.

Na faixa etária correspondente à educação pré-escolar, referida anteriormente, (3-5 anos) manifesta-se aquilo que Piaget denominou de função simbólica. A criança pode, a partir de uma caneta desenvolver brincadeiras várias, atribuindo significados diferentes a este objeto: um telefone, uma espada, uma colher, etc. Desta forma, o brincar potencia, igualmente, o desenvolvimento da criatividade e imaginação. Este tipo de atividades permite à criança descobrir-se a si própria, aos outros e ao meio que a rodeia, uma vez que esta se dedica à sua exploração (Erikson, 1976).

Ao longo da prática pedagógica que me foi proporcionada, a partir do estágio, enfrentei alguns obstáculos no que concerne à mesma. Se, por um lado, defendo que a brincadeira deve constar nas planificações diárias das crianças, desta idade, por outro lado, esta ideia não foi totalmente aceite pela educadora cooperante. Para esta última, o tempo de brincadeira não passava se não por “tempo perdido”. Tive algumas abordagens no sentido de argumentar sobre as vantagens da experimentação e manipulação de brinquedos e/ou jogos para a aprendizagem e para o desenvolvimento psicossocial das crianças, mas sem sucesso.

De notar que, de acordo com Piaget (Piaget & Inhelder, 1973), estas idades são caracterizadas pelo egocentrismo, o que implica que a criança esteja centrada em si e desenvolva alguns mecanismos de defesa, nomeadamente a projeção que, segundo Freud (Sandler & Freud, 1985), é definida pela atribuição de características pessoais a um objeto ou pessoa. Esta foi uma estratégia à qual recorri para compreender melhor algumas crianças. O simples facto de observar ou brincar com as crianças, por exemplo, com uma família de ursos, deu-me pistas sobre as suas dinâmicas familiares e a razão para elas, naquele momento, se sentirem mais ansiosas. Eram as crianças que davam nomes às personagens (incluindo-se a si próprias) e desenvolviam o tema para a brincadeira, explicitando como é que as personagens com as quais fiquei responsável se deveriam comportar. Foi, neste contexto, enquanto uma das personagens, que consegui reinterpretar alguns dos medos/receios das crianças e normalizar algumas

situações, explicando-lhes, por exemplo, que muitas crianças se sentem ansiosas e se comportam menos bem, mas que conhecia algumas que tinham conseguido ultrapassar estas situações, apresentando-lhes algumas soluções.

A pertinência deste tema surge pela frustração que senti, por não conseguir que as crianças tivessem o seu tempo para brincar, uma vez que a importância atribuída a este tempo se pautou por uma total indiferença, por parte da educadora cooperante.

CAPÍTULO II

1. 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

1.1. Caracterização do Agrupamento

A Escola do 1.º Ciclo do Ensino Básico onde desenvolvi a minha prática pedagógica é uma instituição de carácter público, pertencente a um Agrupamento de Escolas de um Concelho do Distrito de Coimbra. Este concelho caracteriza-se por ter uma vasta área montanhosa e de grande riqueza natural, razão pela qual, a agricultura foi considerada, durante muitos anos, um meio de subsistência. No entanto, hoje em dia, é a indústria que assume o principal papel económico da Vila. A sede de Agrupamento é a instituição onde funciona, também, a Escola do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. A este agrupamento pertencem dez estabelecimentos de ensino que contam um total de dois mil trezentos e dezanove alunos que se distribuem pelos vários ciclos de ensino: Pré-Escolar, 1.º CEB, 2.º CEB, 3.º CEB e Ensino Secundário.

A direção, administração e gestão do Agrupamento de Escolas é, à semelhança de outros agrupamentos, formada pelo Conselho Geral, o Diretor, o Conselho Pedagógico e o Conselho Administrativo.

Conforme o artigo 48º da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), ao Conselho Geral, compete a responsabilidade pela orientação das atividades do Agrupamento, bem como a participação e representação de toda a Comunidade Educativa nas mesmas; ao Diretor incumbe a administração e gestão do Agrupamento nas áreas pedagógica, cultural, administrativa, financeira e patrimonial; o Conselho Pedagógico é responsável pela coordenação e supervisão pedagógica e orientação Educativa; e o Conselho Administrativo é o órgão deliberativo em matéria Administrativo-Financeira.

Existe uma grande variedade de documentos que orienta o trabalho realizado ao longo do ano letivo em vigor. Contudo, durante o tempo em que estive na instituição, apenas consegui ter acesso ao Plano Anual de Atividades (PAA) do ano 2014/2015, não sendo, assim, possível a consulta e análise dos documentos referentes ao atual ano letivo. Concluo que, tendo por base o PAA 2014/2015, existe uma grande variedade de atividades ao longo do ano, bem estruturadas e delineadas conforme o ciclo a que correspondem.

1.2. Caracterização da Instituição

A escola onde realizei a minha prática pedagógica está localizada junto à sede de Agrupamento, inserindo-se, assim, no contexto sociocultural e económico descrito anteriormente; é constituída por um total de catorze turmas do 1.º Ciclo e dez turmas do 2.º Ciclo. Sendo a área de intervenção o 1.º Ciclo do Ensino Básico, será sobre este que incidirá a minha análise e reflexão.

Todas as atividades educativas decorrem no horário compreendido entre as 8:30h e as 17:30h. Após este horário, está disponível, dentro do espaço da escola, o Centro de Atividades de Tempos Livres, que é da responsabilidade da ARCIL - Associação para a Recuperação de Cidadãos Inadaptados da Lousã, para crianças inscritas no mesmo. As Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) – Desporto, Música e Inglês – decorrem no horário compreendido entre as 16:30h e as 17:30h, sendo a participação destas de cariz opcional, determinado no início do ano letivo.

No que concerne aos recursos humanos, para além dos professores das turmas do 1.º Ciclo, cujo número se iguala ao número total de turmas do mesmo ciclo, a escola, conta, ainda, com dois professores de apoio. Cada bloco da Escola é da responsabilidade de, pelo menos, duas auxiliares de manutenção e limpeza do espaço, que são responsáveis também, pela supervisão dos alunos nos horários de recreio, além destes, existem, ainda, os administrativos responsáveis pelos serviços escolares.

A relação entre os agentes das ações educativas demonstra respeito pelo trabalho de ambas as partes, não esquecendo as relações de afetividade que se vão construindo ao longo dos anos e que são, também elas, necessárias para o bem-estar de todos. Embora com as suas diferentes personalidades, perspetivas e metodologias de intervenção, os professores, estabelecem, entre todos, um clima de cordialidade, respeito e cooperação. A relação entre alunos e professores é, de facto, a mais evidente. Verifica-se a existência de uma grande empatia, resultando num misto entre o formal e o informal que permite o respeito e, ao mesmo tempo, a confiança mútua. Os pais/Encarregados de Educação são vistos várias vezes nas instalações da escola, não por obrigação, mas pelo interesse em estar envolvidos na educação e formação dos seus filhos/educandos.

No que ao espaço físico diz respeito, importa salientar que o edifício da escola se encontra dividido em quatro blocos (bloco A, bloco B, bloco C e bloco D), sendo que em dois deles decorrem as aulas do 1.º Ciclo. Nos restantes estão localizados serviços (cantina/refeitório, bar, papelaria, secretaria) e as salas de apoio ao trabalho dos docentes (sala dos professores, sala de apoio para crianças com mais dificuldades e o ATL referido anteriormente). Na parte mais recuada da escola, encontramos um edifício, onde se desenvolve o trabalho da unidade de autismo. Existem, ainda, duas áreas polivalentes, o ginásio e o campo de jogos, onde decorrem as aulas de Educação Física e as AEC's de Desporto.

Segundo o que nos foi possível observar, a escola está bem equipada ao nível de materiais audiovisuais, sendo que, em cada sala, existe um computador e projetor, funcionando como quadro interativo. Cada turma tem, também, disponível um computador Magalhães, que é, muitas vezes utilizado como complemento de trabalho. Contudo, constata-se alguma carência ao nível do material didático, não havendo, por exemplo, mapas ou planisférios.

No que respeita à biblioteca da Escola afirmo que é um espaço que apresenta boas condições e uma variedade considerável de obras, que podem ser requisitadas pelos alunos e professores. Existe, também, neste espaço, uma área dedicada à reunião de grupo e outra com alguns computadores disponíveis para uso dos alunos. Cada turma dispõe de uma hora semanal para se dirigir à biblioteca para entregar e requisitar livros, podendo, ainda, utilizar este tempo para uso livre do espaço.

1.3. Caracterização da Sala

A orientadora cooperante emprega um modelo pedagógico centrado no aluno, valorizando as diferenças de cada um e utilizando as suas potencialidades para ultrapassar as dificuldades demonstradas ao longo do tempo. Também, a organização do espaço evidencia esta perspetiva, uma vez que, a docente, vai alterando a disposição das mesas ao longo do ano letivo (anexo 3), concentrando os alunos à sua volta, o que lhe permite acompanhar o trabalho de todos, mantendo mais próximos os alunos que

apresentam maiores dificuldades. O restante espaço está, também, organizado de forma a todos os alunos participarem ativamente nas rotinas diárias.

Na turma não é aplicado o trabalho de projeto. Existe uma planificação anual, comum a todas as turmas e é elaborada uma planificação semanal (anexo 4), realizada por todas as docentes do 4.º ano. Assim sendo, as atividades e materiais são iguais para todas as turmas, alterando, apenas, as estratégias utilizadas por cada docente.

Se por um lado, a orientadora cooperante respeita a planificação elaborada em conjunto com as suas colegas, por outro lado, tem em conta as necessidades dos seus alunos e constrói materiais diferentes de forma a atingir os mesmos objetivos. Os manuais escolares, por exemplo, são um recurso privilegiado na escola. Porém, a docente faz deles um recurso ocasional, dando importância a materiais didáticos levados, não só por ela, mas, também, pelos próprios alunos (eg.: documentários, PowerPoint, exercícios on-line, canções, etc.).

São contempladas diversas modalidades de trabalho: trabalho individual, trabalho coletivo e trabalho de grupo, dando aos alunos a oportunidade de serem os próprios atores/construtores da sua aprendizagem, não sendo, nunca, desvalorizada a sua intervenção. Exemplo disso é, o facto de quando a professora está a expor um determinado conteúdo, os alunos poderem intervir, dando a sua opinião acerca do que é relatado. Esta opinião, por vezes, leva à discussão de diversos assuntos que, apesar de não estarem relacionados com o tema, são debatidos no seio da turma, favorecendo o desenvolvimento pessoal e social dos alunos.

1.4. Caracterização da Turma

A minha prática pedagógica realizou-se com uma turma do 4.º ano de escolaridade, constituída por dezanove alunos (dez meninas e nove meninos) e tem como docente titular uma professora que acompanha a turma desde o 1.º ano. A composição da turma nunca foi alterada, a não ser no presente ano letivo, em que saiu uma criança referenciada com Necessidades Educativas Especiais (Paralisia Cerebral) e entrou uma aluna repetente, também ela referenciada (Dislexia). Na turma, existem alunos muito distintos, quer ao nível socioeconómico, como cultural e/ou religioso.

Embora a tipologia social seja diferente, a mesma não afeta o empenho e o sucesso de todos os alunos, pois as atividades e metodologias utilizadas pela docente têm em conta esse fator: as atividades são diferenciadas no que respeita à comemoração das festividades religiosas (eg.: Natal e Páscoa).

Segundo o que observei, o nível de aprendizagem dos alunos situa-se entre o Bom e o Muito Bom, sendo poucos os alunos com classificações ao nível do Suficiente e Insuficiente. Os níveis de aproveitamento mais baixos verificam-se em alunos com Planos de Recuperação e alunos com Necessidades Educativas Especiais.


Na turma, existem dois alunos abrangidos pelo Decreto-Lei n.º 3/2008, por serem detentores de Dislexia. Um destes casos é, notoriamente, mais grave do que o outro, sendo que o aluno demonstra grande dificuldade na leitura e na escrita e é apoiado, individualmente, uma vez por semana por uma terapeuta da fala. O outro aluno, apesar de referenciado desde o começo do ano letivo, só no segundo período, passou a ser abrangido pelo DL mencionado, não tendo oportunidade, porém, de ser acompanhado por um professor/terapeuta especializado, devido à carência de recursos humanos. Além destes saliento, ainda, um outro caso: uma criança, acompanhada ao nível da terapia da fala, pois demonstra grandes dificuldades de dicção, o que a prejudica ao nível da leitura e da escrita. Esta é, no seio da turma, conhecida como “o bebé da turma”, uma vez que, apesar do elevado QI (avaliado por profissionais), apresenta uma imaturidade que não corresponde à sua faixa etária.

Na turma, existem, ainda, três alunos com Planos de Recuperação: um ao nível da Matemática e dois ao nível do Português.

1.5. Rotina

Na turma onde realizei a minha prática pedagógica, é cumprido o horário estipulado pelo coordenador da escola, segundo as indicações do Ministério da Educação. No entanto, se, por um lado, a docente cumpre o horário que lhe foi entregue no início do ano letivo (anexo 5), por outro lado, esta tenta gerir o tempo de forma flexível, para que as dificuldades e/ou interesses dos alunos sejam tidas/os em consideração.

Os materiais encontram-se à disposição dos alunos, para que eles os possam utilizar livremente para os seus trabalhos diários e trabalhos que realizam em grupo. Num dos cantos da sala de aula, existe um armário onde estão guardados os livros de atividades dos alunos, que são utilizados, apenas, com indicação da professora. A docente destaca a ficha a realizar e, quando terminada e corrigida por ela, é arquivada, pelo próprio aluno no *dossier* que lhe pertence. Ao lado deste armário, encontramos uma mesa onde as crianças deixam os seus cadernos e as latas com material de escrita. Desta forma, as mesas de trabalho ficam livres ao final de cada dia, permitindo aos professores das AECs que as distribuam e utilizem como lhes convier. Junto aos materiais dos alunos encontramos, ainda, as grelhas que ditam o responsável para cada dia: mensalmente é afixada uma grelha, onde os alunos, autonomamente, podem consultar quem é responsável pela distribuição e recolha do material necessário ao longo do dia.



Distribuição e recolha do material escolar _____ BLOCO D/SALA - 4ºANO - TURMA _____

NOMES	15	16	17	18	19	22	23	24	25	26	29	30	1	2	3	6	7	8	9	10	13	14	15	16	17	20
Bruno	X									X										X						
Beatriz											X										X					
Cristiane													X													
Fernanda				X																		X				
Edson																								X		
Eduardo					X								X													
Felipe																										
José						X																				
Luís																								X		
Martina							X																		X	
Leticia								X																		
Lucas																										
Miguel											X															
Rafael																	X									X
Rodrigo										X										X						
Tatiana																										
Vitor											X										X					

_____, não faz distribuição por ser DELEGADA DE TURMA

Figura 24 - Grelha de Distribuição do Material

1.6. Da teoria à prática...

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.”

Paulo Freire

O conhecimento não deve ser transferido do professor ao aluno de forma direta e rígida. O professor deve fornecer ao aluno ferramentas para que este consiga refletir sobre os vários obstáculos com que se depara, potenciando, deste modo, a sua autonomia. No fundo, o professor deve ter um papel orientador, direcionando o pensamento do aluno no sentido de este conseguir alcançar a solução. Desta forma, o aluno detém um papel ativo no seu próprio conhecimento e não é, apenas, um mero observador passivo ao longo deste processo.

Começo a reflexão desta prática pedagógica por este excerto de Paulo Freire porque, por um lado, concordo com o que o autor defende e, por outro lado, porque, através desta experiência pedagógica, percebi como levar os alunos à verdadeira descoberta dos conteúdos a lecionar.

Remontemos então ao início desta aventura! Chegámos à escola e procurámos pela turma do 4.º ano onde íamos lecionar. Encontrámos uma turma de alunos diversificados. Todos nos receberam com muito carinho, demonstrando alguma curiosidade em relação ao que iríamos realizar. Tal como em todas as aventuras, deparámo-nos com algumas dificuldades. No primeiro dia estávamos ansiosas, por não sabermos como trabalhar em contexto de sala de aula, bem como por não termos conhecimento das rotinas diárias da turma. Acresce ainda que, o facto de já termos obtido algumas informações/opiniões extremamente positivas sobre a turma e a professora titular deixou-nos ainda mais receosas. A par disto, o trabalho desenvolvido pelas estagiárias do ano anterior tinha elevado a fasquia para o que se iria seguir... O receio de sermos comparadas com elas, de não estarmos à altura deste desafio e de não correspondermos às expectativas da comunidade escolar deixou-nos inseguras.

Contudo, no decorrer desta aventura, tivemos que estudar o *mapa* para seguirmos a direção correta. Com o passar do tempo, tivemos que observar e estudar

os alunos, dentro e fora da sala de aula, para conseguirmos perceber a forma como lidam com as adversidades e como se relacionam entre si e com os outros agentes educativos. Obviamente que, por um lado, todos foram respeitados de igual forma mas, por outro lado, tivemos que atender às idiossincrasias de cada um, isto é, compreendemos que as necessidades de cada aluno eram diferentes, pelo que tentámos ir ao encontro destas. Percebemos, assim, o código que cada um deles usava, facto que favoreceu a comunicação entre todos (para exemplificar: por vezes foi necessário adequar a nossa linguagem para que alguns dos alunos entendessem o que estava a ser transmitido). Ainda que a professora nos tivesse dado um voto de confiança para que, desde cedo, começássemos a interagir, de forma direta, com a turma, o nosso receio não nos permitiu sair do nosso cantinho para ajudar.

Por algumas vezes, perdemo-nos pelo que tivemos que recorrer a alguns instrumentos de orientação. A nossa bússola foi, sem dúvida, a observação de algumas estratégias utilizadas pela professora para motivar os alunos. Outro “motor de arranque” e motivacional foi o facto de, na primeira semana, termos sido surpreendidas por um grupo de alunos que se juntou para nos mostrar uma canção, criada por eles, para estudar o corpo humano. Mas, se este episódio nos motivou a iniciar o processo ativo de lecionar, também se constituiu como mais um fator ansiógeno: Como intervir com uma turma de alunos tão curiosos, que pesquisavam para além daquilo que constava nos livros? Seríamos capazes de lhes fornecer as respostas que eles procuravam?

As nossas primeiras intervenções foram realizadas a medo e de uma forma gradual. Começámos por intervir na turma, apenas, uma hora por dia (as restantes horas letivas ficaram a cargo da professora titular). Mais tarde, as horas letivas foram partilhadas pelas estagiárias (uma ficou responsável pelo horário da manhã e outra pelo da tarde). À medida que fomos ganhando confiança em nós próprias o nosso papel, enquanto professoras, começava a ganhar algum significado. Passámos, então, para outro nível de responsabilidade, uma vez que, a certa altura, nos foi permitido lecionar um dia inteiro e, posteriormente, a semana inteira (nestes períodos a professora titular e a outra estagiária observaram as aulas que estavam a ser lecionadas).

Tal como refere o relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, “Mais do que nunca a educação parece ter como papel essencial,

conferir a todos os seres humanos a liberdade de pensamento, o discernimento, os sentimentos e a imaginação de que necessitam para desenvolver os seus talentos e permanecerem, tanto quanto possível, donos de seus próprios destinos.”. Com esta afirmação, refiro-me aos quatro pilares da educação, mencionados no mesmo relatório, e que eu considero que estavam afincadamente relacionados com o trabalho que era desenvolvido na turma:

- aprender a conhecer, que refere o domínio dos próprios instrumentos do conhecimento, permitindo que cada um aprenda a compreender o mundo que o cerca, na medida em que isso lhe é necessário para viver dignamente;
- aprender a fazer, que se verifica em sala de aula, no momento em que as crianças questionam e se interessam por saber mais, tornando-se aptas a enfrentar numerosas situações;
- aprender a conviver, que consiste num dos maiores desafios para os educadores/professores, atuando no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz;
- e, por último, mas não menos importante, aprender a ser, como livres pensantes, que depende diretamente dos outros três e pretende formar indivíduos autónomos, ativos e independentes.

Mas, esta aventura não teria o mesmo significado se não tivesse sido partilhada com a minha colega e amiga Liliana. Considero um dos aspetos mais importantes a troca constante de experiências e cooperação entre nós, no que diz respeito à adoção de estratégias com o objetivo de melhorar as nossas intervenções. Em conjunto, planeávamos as atividades a realizar em cada dia e a cada momento, construíamos os planos de aula, embora na prática fosse apresentado, o trabalho, de forma individual. Criticávamo-nos, construtivamente, e sugeríamos formas de aperfeiçoar as nossas próprias ideias. Deste modo, o bom relacionamento existente entre nós facilitou o trabalho desenvolvido e contribuiu, de forma evidente, para a qualidade desse mesmo trabalho.

Reuníamos, semanalmente, com a professora titular, para debater o que tínhamos concluído, e para refletir sobre como tinha corrido cada patamar desta experiência. Nestas reuniões reflexivas debatíamos, ainda, o cumprimento da planificação de cada semana e preparávamos a da semana seguinte. As planificações eram sempre supervisionadas e aprovadas pela professora titular, que sempre nos deu um voto de confiança para apostar em atividades diversificadas, sabendo que o erro é uma forma de aprendizagem (anexo 6). Nestes momentos fomos capazes de, autonomamente, reconhecer que algumas atividades não se enquadravam na turma ou na forma como os alunos trabalhavam. Fomos melhorando algumas estratégias como por exemplo, a exploração de texto, bem como a capacidade de interação com as idades apresentadas, uma vez que o *feedback* dado por estes se tornou cada vez mais intenso e sem necessidade de solicitar intervenção.

Ao longo deste estágio e fruto da minha inexperiência, cometi alguns erros, os quais não tenho quaisquer dificuldades em reconhecer. Porém, mais importante do que reconhecer os erros é aprender com eles para que não se repitam e se constituam como obstáculos. Se inicialmente nos tínhamos algumas inseguranças e receios, e respeitávamos, à risca, o plano de aula delineado anteriormente, com o passar do tempo conseguimos descontrair e sentíamo-nos mais firmes no que fazíamos. Esta turma era, de forma geral, motivada e interessada, habituada, desde cedo, a trabalhar de forma autónoma e em grupo, e encontrámos, nela, alunos responsáveis e interessados.

Em conclusão, retiro, desta fantástica experiência, a nível pessoal, o nosso crescimento e a nossa forma de análise e raciocínio bastante melhorado e coeso. Aproveitámos o final para aconselhar os, agora nossos, meninos a deixar crescer a sementinha do bom trabalho que a professora, com tanta dedicação, plantou, e que sigam a sua vida enquanto estudantes empenhados, capazes de trabalharem em grupo e de forma autónoma, para que se tornem adultos responsáveis e competentes.

2. UMA REFLEXÃO SOBRE...

2.1. ... O Mini-projeto: “Lousã: História da Terra e das gentes”

“Trabalho de projecto é uma metodologia assumida em grupo que pressupões uma grande implicação de todos os participantes. Envolve trabalho de pesquisa no terreno, tempos de planificação e intervenção com finalidade de responder a problemas encontrados, problemas considerados de interesse pelo grupo e com enfoque social”

Leite, 1989

A Pedagogia de Projeto surgiu com a necessidade de dar voz às crianças, permitindo-lhes ser agentes ativos do seu próprio conhecimento, opondo-se, assim, aos métodos utilizados pela Escola Tradicional. Para além de se mostrar como uma experiência atrativa para a aquisição de conhecimentos, a Pedagogia de Projeto, implica uma mudança na forma de ver a escola e o currículo.

Como refere Leite (1989), o trabalho de projeto deve ser assumida por todo o/a grupo/turma, sendo que todos devem adotar o papel de participantes ativos na abordagem de temas de interesse comum. Na educação, a metodologia de projeto dá às crianças a possibilidade de conhecerem e explorarem uma realidade, devendo, o professor, assumir o papel de mediador e orientador do trabalho, que ouve e questiona. A maior potencialidade da Pedagogia de Projeto é, sem dúvida, a interdisciplinaridade, uma vez que permite a interligar as várias áreas curriculares e, conseqüentemente, articular as diferentes áreas do conhecimento. Trabalhar por projeto não significa abandonar o currículo, mas sim integrá-lo na investigação, explorando diversas questões que têm como principal objetivo a construção do conhecimento (Almeida, 2002).

São reconhecidas, por diversos autores, quatro fases essenciais na Pedagogia de Projeto:

Definição do problema

Nesta fase, devem ser levantadas questões e partilhados saberes já adquiridos sobre o tema/assunto a investigar. É nesta altura que pode ser construída uma teia de

tópicos (teórica ou prática), que auxilia na organização dos conteúdos, sendo o professor um elemento fundamental na mediação da partilha.

Planificação do trabalho

Após a definição do tema a estudar é tempo de dividir tarefas, organizar a calendarização das atividades a desenvolver, antecipando acontecimentos e definindo os recursos materiais e humanos necessários para a realização do projeto.

Execução

Na fase de execução, “as crianças partem para o processo de pesquisa através de experiências diretas (...)”, preparando “previamente aquilo que pretendem saber, que perguntas desejam fazer” (ME, 1998, p. 142). Toda a informação recolhida deve ser registada para, posteriormente, ser organizada e analisada. O professor auxilia e orienta as crianças, intervindo sempre que necessário.

Avaliação/Divulgação

Por fim, divulgam-se dos resultados obtidos com o trabalho realizado, tornando-os úteis para o outro. Para além da divulgação, deve haver, também, uma avaliação do projeto desenvolvido, em que os alunos são chamados a comparar o que aprenderam com as questões formuladas inicialmente, não esquecendo a análise do contributo de cada um dos elementos do grupo.

O projeto “Lousã: História da Terra e das Gentes” decorreu entre os meses de dezembro de 2014 e fevereiro de 2015 e surgiu da necessidade de as crianças conhecerem o que as rodeia e a sua história, facilitando o conhecimento de si próprias. Importa salientar que quisemos, com este projeto, “valorizar, reforçar, ampliar e iniciar a sistematização das experiências e saberes” das crianças e, também, da comunidade (ME, 2004).

Tal como referido anteriormente, a orientadora cooperante não utiliza a pedagogia de projeto, e, por isso, foi-nos sugerido que pensássemos num tema para o projeto a desenvolver pelos alunos que se integrasse no programa curricular do 4.º ano.

Começámos por definir um pré-projeto (anexo 7), que, com o decorrer do tempo, fomos alterando, de forma a adaptar as atividades aos interesses dos alunos. Contudo, mantivemos os objetivos gerais estipulados de início:

- Pesquisar sobre a história local;
- Pesquisar sobre o passado de instituições e monumentos locais;
- Contactar com diferentes entidades locais;
- Recolher informação em documentos oficiais;
- Reconhecer os símbolos locais.

O projeto desenvolvido apresentou-se diretamente relacionado com a área de Estudo do Meio, atingindo algumas Metas de Aprendizagem da mesma área curricular. Foram trabalhados os Domínios: *Localização no Espaço e no Tempo*, e o *Conhecimento do Meio Social e Natural* e, dentro destes, os subdomínios e respetivas Metas Intermédias a atingir até ao 4.º ano.

Para atingirmos os objetivos e, consequentemente, as Metas de Aprendizagem, estipuladas de início, realizamos atividades diversificadas que nos permitiram articular as diversas áreas curriculares. Ao longo do projeto, optámos por dividir a turma em grupos de trabalho, pedindo-lhes que realizassem um estudo sucinto das instituições da terra. Assim, através de um sorteio atribuímos a instituição que cada grupo iria conhecer e, posteriormente, apresentar à turma e aos pais, na divulgação final do projeto.

Inicialmente, alguns alunos demonstraram insatisfação perante a instituição que lhes foi atribuída. Contudo, com o decorrer do trabalho, acabaram por se interessar pela sua história e pelas suas funções para com a comunidade em geral.

Em forma de agradecimento para com a escola, construímos uma bandeira da vila, com materiais diversificados, que oferecemos, no dia da divulgação do projeto, ao coordenador da escola.

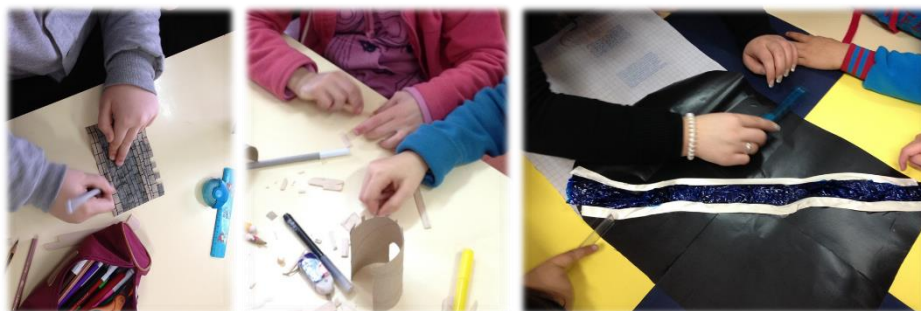


Figura 25 - Construção da Bandeira da Vila

Para o mesmo dia, convidámos os pais a estarem presentes na divulgação do projeto, para que pudessem, por um lado, entender o trabalho realizado ao longo do tempo, e, por outro, para que, também, eles ficassem a conhecer a história das instituições da terra onde vivem e que, diariamente, servem a população. Após a apresentação dos trabalhos de cada grupo, tivemos oportunidade de assistir e participar num *workshop* dinamizado pela Corporação de Bombeiros do Município, sobre Primeiros Socorros. O evento foi organizado pelo grupo de alunos que esteve responsável pelo estudo dessa instituição.



Figura 26- Workshop Primeiros Socorros

Ao longo do projeto, os diversos grupos de trabalho realizaram atividades dinâmicas e diferenciadas, permitindo aos colegas experienciar vários momentos, conhecendo as instituições que diariamente servem a população. Estas iniciativas deram às crianças a possibilidade de se tornar autónomas e criativas, uma vez que foram elas próprias a procurar os responsáveis e/ou os guias para as visitas de estudo.



Figura 27- Visitas de Estudo

Apesar de todas as dificuldades que sentimos durante a realização deste projeto, bem como todas as alterações necessárias às atividades e ao decorrer do trabalho, considero que conseguimos um bom resultado final, mostrando às crianças que é possível gostar do desconhecido, descobrindo-o. O projeto *Lousã: História da Terra e das Gentes* sofreu várias alterações as quais podem ser verificadas pela análise do anexo 8, trabalho final, entregue no âmbito da Unidade Curricular Seminário Interdisciplinar II.

Desta forma, concluo que, este projeto me ajudou a entender que é possível realizar um trabalho contínuo, sem abandonar disciplinas ou áreas de conhecimento. Permitiu-me, também, criar uma relação próxima com os alunos da turma através da orientação e acompanhamento dos seus trabalhos, desenvolvendo, assim, a sua autonomia e espírito crítico.

2.2. ... A curiosidade para o desenvolvimento das crianças

“A curiosidade é mais importante do que o conhecimento.”

Albert Einstein

Segundo o Dicionário “Online Priberam”, curiosidade é um desejo indiscreto de saber contido no ser vivo, que lhe proporciona o gosto por coisas raras. É uma capacidade natural e inata dos seres vivos, não só do instinto animal, mas, também do instinto humano, que os leva à exploração, investigação e, consequentemente, à aprendizagem daquilo que o rodeia.

A curiosidade humana é o desejo que o ser humano tem de ver ou conhecer aquilo que até então desconhece.

O termo conhecimento é derivado do latim, *cognoscere*, e define-se, no mesmo dicionário, como ato de conhecer através da experiência. No conhecimento são distinguidos dois elementos básicos: o sujeito/individuo capaz de adquirir conhecimento ou o que possui a capacidade de conhecer e o objeto visto como aquilo que se pode conhecer.

Através da definição dos termos curiosidade e conhecimento, conseguimos perceber que se interligam, uma vez que ambos contemplam a exploração do meio e, consequentemente, as experiências e vivências do ser humano. A curiosidade “prepara o cérebro para a aprendizagem”, para além de nos despertar para assuntos que já conhecemos, a curiosidade ajuda-nos a compreender e apreender informações que, inicialmente, não consideramos tão importantes. Além disso, a curiosidade torna a “aprendizagem subsequente mais gratificante” (Stenger, 2015), pois mais do que preparar o cérebro, e o próprio sujeito, para a aprendizagem, pode torna-la mais compensadora para o aluno.

A aprendizagem é um dos maiores desafios da vida e, por isso, a curiosidade facilita a aprendizagem. A curiosidade leva o sujeito a questionar o que se passa à sua volta ou o funcionamento e utilidade dos objetos que utiliza no seu dia-a-dia. Ora se o sujeito questiona, procura, consequentemente, respostas às suas próprias questões.

A pessoa curiosa tende a ser mais recetiva às experiências do mundo em que vive, mostrando uma maior flexibilidade em relação a tudo o que é novo. Desta forma, afirma-se que a curiosidade minimiza o preconceito, estimulando o sujeito para o conhecimento do desconhecido, antes de julgá-lo.

“A curiosidade, instinto de complexidade infinita, leva por um lado a escutar atrás das portas e por outro a descobrir a América.”

Eça de Queirós

De notar que, se por um lado, a curiosidade é um fator benéfico para o desenvolvimento do conhecimento humano, por outro lado, deve ultrapassar um limite pré-definido pela ética social, o “escutar atrás das portas”. Tomemos como exemplo a invasão do espaço alheio. Esta ação fará do sujeito um ser inoportuno no que toca às regras sociais e de convivência. Também a insatisfação sentida pelo curioso poderá ser um malefício da curiosidade, uma vez que, o sujeito não pode saber tudo.

No que concerne às crianças em idade escolar (1.º CEB), de salientar que, o/a professor/a é um importante elemento no despertar da curiosidade. Assim, o/a professor/a não deve menosprezar as questões dos seus alunos, mas, dar-lhes a possibilidade de procurar as respostas necessárias. Desta forma, o/ professor/a estimula e incentiva o aluno na pesquisa de temas diversos, preparando-o como um ser autónomo.

Justifico a escolha deste tema com a experiência que tive em contexto de 1.º ciclo. Quando cheguei à instituição, encontrei uma turma de alunos curiosos que, não se mostravam satisfeitos com a abordagem superficial dos temas, nas diversas áreas curriculares. Se, por algum motivo, não desenvolvíamos um tema como os alunos tencionavam, estes procuravam autonomamente e/ou com ajuda dos familiares pesquisar mais sobre o tema abordado, mostrando-nos os resultados no dia seguinte. As crianças faziam questão de levar consigo os livros, jornais ou revistas em que tinham descoberto artigos relacionados com a matéria lecionada ou com algum assunto discutido no dia anterior. Os próprios pais se mostravam interessados e orgulhosos em

poder participar na discussão da turma, auxiliando os seus educandos na procura de obras que debatessem essas mesmas questões.

Os alunos desta turma mostram um grande empenho na realização de atividades, de forma autónoma, que lhes permitam explorar os temas abordados. Exemplo disso eram as canções que inventavam, pedindo ajuda ao professor de Música e os Powerpoints que criavam, na biblioteca da escola, durante os intervalos. Após a conclusão destes trabalhos faziam questão de apresentar o resultado aos colegas. Desta forma, as crianças utilizavam a sua curiosidade para querer saber sempre mais, o que lhes permite procurar e conhecer o que os rodeia.

Percebi, com esta experiência, que os alunos curiosos são, igualmente, sujeitos motivados e estimulados para a aprendizagem.

CAPÍTULO III

1. UMA REFLEXÃO DE ARTICULAÇÃO ENTRE O EPE E O 1.º CEB

1.1. A relação de afetividade na escola

“Se o animal é um produto da Natureza, a criança é um produto do meio social. (...) A escola é a primeira experiência social da criança, a sua saída do meio familiar.”

Mauco, 1974

Na entrada da criança para o jardim-de-infância e, mais tarde, para a escola, dá-se aquilo a que Mauco (1974) chama de *transferência afetiva*: a criança cria laços afetivos com o educador/professor à semelhança daqueles que, numa fase inicial, criou com a mãe, o pai, os irmãos, etc. Na continuidade da criança na escola, esta aprende a interagir e, conseqüentemente, a criar afetividade, de forma inconsciente, com os restantes agentes educacionais. No entanto, esta afetividade da criança para com o professor, depende de vários fatores, como é o caso da maturidade da própria criança e dos métodos impostos pelo professor.

O termo afetividade é, muitas vezes, relacionado aos sentimentos de ternura, amor, carinho e simpatia. Desta forma, “a afetividade exerce um papel importantíssimo em todas as relações, além de influenciar decisivamente a percepção, o sentimento, a memória, a autoestima, o pensamento, a vontade e as ações, e ser, assim, um componente essencial da harmonia e do equilíbrio da personalidade humana” (Mello & Rubio, 2013, p. 2).

Através da relação de afetividade é mais fácil para a criança partilhar as suas emoções com o adulto, neste caso, com o educador/professor. As emoções, consciente ou inconscientemente, emitem os sinais necessários que ajudam na tomada de decisões rápidas e vantajosas (Bechara, 2003). Desde cedo, a criança utiliza a emoção para interagir com o mundo, pois, mesmo antes de utilizar a linguagem, o recém-nascido serve-se da emoção para se expressar relativamente às suas necessidades. Assim, é possível afirmar que a afetividade é um conceito que está presente na vida da criança de forma intrínseca.

A educação pré-escolar foi, durante muitos anos, vista, no contexto educativo, como uma etapa secundária, associada maioritariamente ao cuidado diário da criança.

No entanto, na atualidade, é vista como a primeira etapa da educação básica, contendo objetivos específicos delineados pela Lei de Bases do Sistema Educativo que preveem mais do que o ato de cuidar:

“Estimular as capacidades de cada criança; contribuir para a estabilidade e a segurança afetivas da criança; favorecer a observação e a compreensão do meio natural e humano; desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade e da liberdade; fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos; desenvolver as capacidades de expressão e comunicação da criança e estimular a atividade lúdica; inculcar hábitos de higiene e de defesa; proceder à despistagem de inaptações ou deficiências e promover a melhor orientação e encaminhamento da criança.”

(LBSE, 1986)

A educação pré-escolar é ainda de carácter facultativo, enquanto o Ensino Básico é “universal, obrigatório e gratuito” (LBSE, 1986). Em ambas as etapas educacionais, a afetividade é tida como uma questão central no quotidiano e na rotina da criança, permitindo-lhe, tal como já referi, ter um maior à vontade para o desenvolvimento das tarefas diárias, partilhando as suas necessidades e interesses.

“O que é o professor é tão importante como o que ele faz e o que manda fazer. Se não possui suficiente maturidade, não poderá ajudar eficazmente a criança a conseguir a sua. A criança não encontrará nele um companheiro que lhe permita uma relação natural.”

Mauco, 1974

Na relação educador-criança e/ou professor-aluno, a afetividade permite criar um elo de confiança entre os dois agentes. Ser professor não significa apenas repassar conhecimentos e informações, mas, antes, orientar o aluno por um caminho que lhe permita conhecer-se a si e aos que o rodeiam, bem como à sociedade e ao seu papel dentro dela. Mais do que nunca, o educador de infância e o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico possuem um papel de orientador do trabalho da criança/do aluno.

É comum pensar na relação educador-criança como uma relação de afetividade próxima, criando a ideia de que é nesta relação que a criança vê no adulto um amigo e um conselheiro. Muitas vezes esta relação é conhecida pelos hábitos que se vão criando, como é o caso do “beijinho” no início do dia e no final da tarde, do “colinho” dado ao longo do dia e durante as brincadeiras e, até, da mão dada durante um passeio no exterior. Estes hábitos são associados, à partida, à relação entre o educador de infância e o seu grupo, e não à relação do professor do 1.º CEB e dos seus alunos. Apesar destas ideias preconcebidas, cada vez mais se observa que a relação professor-aluno se assemelha à relação educador-criança.

Ao longo de todo o meu percurso académico, fui-me apercebendo da importância do papel do educador e do professor na orientação da criança para o conhecimento daquilo que a rodeia. Muitas vezes fui confrontada com opiniões de quem vê o educador de infância como aquele que ensina através da brincadeira e o professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico como aquele que ensina a ler e a escrever, distinguindo-os pela sua autoridade e pela diferente postura em sala. No entanto, observei nas minhas práticas pedagógicas que, se por um lado, nem todos os educadores utilizam o brincar para ensinar, por outro, nem todos os professores do 1.º CEB mantêm a postura autoritária e rígida de antigamente.

Esta foi uma das questões que mais destaquei na observação de ambas as experiências descritas neste relatório. Se, de um lado, assisti a uma relação pouco afetiva e, conseqüentemente, a um maior receio das crianças para se expressarem relativamente às suas dúvidas e às suas necessidades, do outro lado, testemunhei uma relação afetiva muito próxima e valorizada, o que permitia às crianças colocar as suas dúvidas sem ter medo de ser repreendidas. Na última experiência, as crianças estavam à vontade para partilhar com o adulto experiências pessoais e até, muitas vezes, desabafar e pedir conselhos relativamente às relações com os pais e os amigos.

Desta forma, concluo que a relação de afetividade com o educador/professor, permite à criança manifestar com maior clareza as suas necessidades e os seus interesses, deixando para trás os seus receios e criando, ao mesmo tempo, uma maior relação de confiança.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Aprender a ser professor é uma viagem longa e complexa, repleta de desafios e emoções. Inicia-se com as diferentes experiências que temos com os nossos pais e irmão; prossegue à medida que vamos observando professor após professor. Culmina, formalmente, com a formação profissional, mas continua nas experiências de ensino por que vamos passando ao longo da vida”.

Arends, 1995

Além do findar de uma etapa, o término deste relatório, significa o início de nova aventura! A partir deste momento inicia-se uma nova viagem pela procura de saber e de conhecimento. Ser educador e professor é mais do que assumir o conhecimento que se tem, é procurar saber sempre mais, de forma a melhorar a cada dia, proporcionando às/aos crianças/alunos um ambiente que lhes permita aprender e sonhar.

Intitulei este relatório de *Uma Viagem de Emoções*, uma vez que considero ser a melhor definição do meu percurso. Em vários momentos deixei que as emoções me controlassem, levando-me a frustração por alguns instantes. Contudo, a vontade de seguir e cumprir os objetivos a que me tinha proposto foi mais forte, permitindo-me enfrentar os meus receios. Ao longo destas experiências foram muitas as aprendizagens, mas reconheço que cometi erros. Uma das maiores dificuldades que senti esteve relacionada, desde o início, com a planificação de atividades e com o cumprimento dessa mesma planificação no tempo previsto. No entanto, com o passar do tempo, percebi a importância da flexibilidade no horário das atividades prevista, pois só dessa forma é possível atender às necessidades de todos.

Durante as minhas intervenções tive presente a importância da relação adulto-criança, tendo como principal preocupação as necessidades e os interesses de cada criança/aluno, tomando o papel de orientadora do seu trabalho. Esforcei-me por valorizar cada uma das características de cada um, como ser individual, não reduzindo as exigências das atividades propostas ou delineando objetivos diferentes para determinados alunos (Marques, 2003).

Enquanto estagiária considero que o meu percurso decorreu de forma positiva, pois apesar de todas as dificuldades sentidas considero que fui capaz de superar as dificuldades, desenvolvendo o trabalho como era pretendido e alcançando os objetivos

a que me propus. Se por um lado, o meu esforço e dedicação me ajudou a ultrapassar todos estes obstáculos, por outro lado, foi com a ajuda da minha colega de estágio, da educadora e da professora cooperantes, mas, principalmente, com a ajuda das próprias/os crianças/alunos.

Nesta experiência percebi a importância de o professor manter uma atitude reflexiva da sua prática, analisando as suas metodologias e os seus comportamentos perante a turma, pois assim pode melhorar a cada dia e proporcionar aos seus alunos uma aprendizagem dinâmica e motivante, que os estimule para a aquisição de conhecimento de forma contínua e empenhada (Alarcão, 2000). Para mim foi realmente importante tomar esta postura quer no estágio em contexto de pré-escolar como em contexto de 1.º ciclo, pois a partir da análise dos meus próprios comportamentos consegui superar algumas das dificuldades referidas anteriormente.

Importa, ainda, salientar a relevância destas práticas pedagógicas no meu futuro enquanto educadora/professora, pois o contacto direto com as/os crianças/alunos, com os pais e, até, com os auxiliares de ação educativa, permitiram-me conhecer o funcionamento, em contexto real, do nosso sistema educativo e perceber o trabalho do educador/professor além da planificação de atividades.

Concluo este relatório afirmando a minha vontade de ser educadora/professora, com determinação para transmitir aos meus futuros alunos que o saber é um bem fundamental, não esquecendo que nunca alcançamos o conhecimento total, mas estamos em contínua aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alarcão, I. (Org.). (2000) *Escola reflexiva e supervisão. Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.
- Almeida, M. E. (2002) *Como se Trabalha com Projetos*. Revista TV Escola, n.º 22. Brasília: Ministério da Educação.
- Arends, R. (1995). *Aprender a Ensinar*. Nova Iorque: Mc Graw-Hill
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. Vol. 84. (p. 191 – 215). Stanford University.
- Bechara, A. (2003). O papel positivo da emoção na cognição. In V. A. Arantes, *Afetividade na escola. Alternativas Teóricas e Práticas*. São Paulo: Summus Editorial.
- Burke, C. (2008). Play in focus: Children's visual voice in participative research. In P. Thomson (Ed.). *Doing visual research with children and young people*. London: Routledge.
- Clark, A. (2010). Young Children as Protagonists and the Role of Participatory, Visual Methods in Engaging Multiple Perspectives. Society for Community Research and Action 2010.
- Clark, A. e Moss, P. (2001). *Listening to Young Children. The Mosaic Approach*. JKP. United Kingdom.
- Clark, A., e Stratham, J. (2005). Listening to young children: Experts in their own lives. Vol. 29. N. 1 (p. 45–56).
- Clark, A. (2007). *Early childhood spaces: Involving young children and practitioners in the design process*. Bernard Van Leer Foundation.

- Erikson, E. H. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da autonomia*. 25.^a ed. São Paulo: Editora Paz e Terra
- Gouveia, P. (2000). *Da Timidez à Fobia Social*. Coimbra: Quarteto Editora.
- Hoffman, L. (1993). *Exchanging voices: A collaborative approach to family therapy*. London: Karnac Books.
- Kishimoto, T. M. (2010). *Brinquedos e brincadeiras na educação infantil no Brasil*. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.
- Langsted, Ole. (1994). Looking at quality from the child's perspective. In Peter Moss & Alan Pence (Eds.), *Valuing quality in early childhood services*. London: Paul Chapman.
- Leite, E., Malpique, M., Santos, M. (1989) *Trabalho de Projeto 1. Aprender por Projectos Centrados em Problemas*. Edições Afrontamento. Porto.
- Marques, R. (2003). *Motivar os Professores. Um Guia para o Desenvolvimento Profissional*. Lisboa: Editorial Presença.
- Mello, T. & Rubio, J. (2013). *A Importância da Afetividade na Relação Professor/Aluno no Processo de Ensino/Aprendizagem na Educação Infantil*. Revista Eletrónica Saberes da Educação. Vol. 4, n.º 1.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação
- Ministério da Educação (1998). *Qualidade e Projecto na Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério de Educação: Departamento de Educação Básica

- Ministério da Educação (2004). *Organização Curricular e Programas – 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério de Educação: Departamento de Educação Básica
- Ministério da Educação (s.d.). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Ministério da Educação.
- Niza, S. (2013). O Modelo Curricular de Educação Pré-Escolar da Escola Moderna Portuguesa. Em J. Oliveira-Formosinho, *Modelos Curriculares para a Educação de Infância. Construindo uma práxis de participação*. Porto: Porto Editora.
- Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Piaget, J. & Inhelder, B. (1973). *A psicologia da criança* (2.ª Ed.). São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- Rinaldi, C. (2005). *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching and learning*. Londres: Routledge, 2005.
- Rogers, C. R. (1987). *Tornar-se pessoa* (2a ed.). (M. J. C. Ferreira, Trad.). São Paulo: Martins Fontes. (Original publicado em 1961).
- Sandler, J. & Freud, A. (1985). *The analysis of defense: the ego and the mechanisms of defense revisited*. New York : International Universities Press.
- UNESCO (1996). *Educação Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: ASA.
- Winnicott, D. W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Legislação consultada

- Decreto-Lei n.º 5/1977 - Sistema Público de Educação Pré-Escolar
- Decreto-Lei n.º 119/83 - Estatuto das instituições particulares de solidariedade social
- Decreto-Lei n.º 5/1997 - Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar
- Decreto-Lei n.º 241/2001 - Perfil específico de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1º ciclo de ensino básico
- Decreto-Lei n.º 3/2008 - Apoios Especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário
- Decreto-Lei n.º 85/2009 - Regime da escolaridade obrigatória
- Lei n.º 46/86 - Lei de Bases do Sistema Educativo

Consultas Online

Dicionário Online Priberam. [Online] disponível em <http://www.priberam.pt>

NCQTL. (2013). *Improving Teacher–Child Interactions: Using the Class in Head Start Preschool Programs.* [Online] disponível em <https://eclkc.ohs.acf.hhs.gov/hslc/tta-system/teaching/docs/using-the-class.pdf>

Saviani, D. *Ética, Educação e Cidadania.* Revista Nº 15. [Online] disponível em <http://portalgens.com.br/portal/images/stories/pdf/saviani.pdf>

Stenger, M. (2015). *Por que a curiosidade melhora a aprendizagem das crianças.* [Online] disponível em <http://www.ebc.com.br/infantil/para-pais/2015/02/por-que-curiosidade-melhora-aprendizagem-das-criancas>

ANEXOS

Anexo 1 – Planificação Educação Pré-Escolar

Planificação Diária

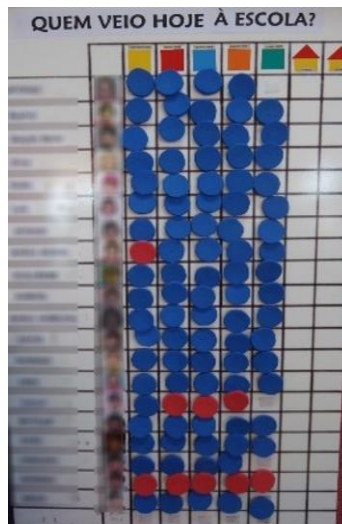
Data: 28 de maio de 2014

Atividade	Objetivos	Recursos Materiais	Descrição	Estratégias	Avaliação
Acolhimento	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver competências de expressão e comunicação; Desenvolver a autonomia; Desenvolver a capacidade de observar e ler tabelas. 	<ul style="list-style-type: none"> Tabelas; Marionetas. 	Preenchimento das tabelas do tempo, do mês, do dia da semana e das presenças. Canção de “Bom dia”.	<ul style="list-style-type: none"> As crianças estarão sentadas em roda na manta. São os chefes de sala que preenchem as tabelas. Se estes não estiverem presentes, será escolhida outra criança. 	
Conversa sobre a diversidade de animais marinhos	<ul style="list-style-type: none"> Responder a uma das questões colocadas pelas crianças sobre o projeto que está a ser desenvolvido; Reconhecer a existência de diferentes classes de animais no fundo do mar; 	<ul style="list-style-type: none"> Livro informativo sobre os animais marinhos; Pesquisas realizadas sobre as classes de animais existentes no fundo do mar (mamíferos; peixes; crustáceos; moluscos) 	É apresentada às crianças a informação recolhida sobre a diversidade de animais existentes no mar, dando maior relevância ao facto de existirem também no fundo do mar diferentes classes de animais.	<ul style="list-style-type: none"> As crianças estão organizadas no espaço da biblioteca com a mesma disposição do acolhimento. 	<ul style="list-style-type: none"> A resposta às questões levantadas mostrou-se suficiente para satisfazer a curiosidade das crianças?

Reforço da manhã / Recreio	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolvimento pessoal e social; • Expressão motora. 				
Jogo com adivinhas	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as características de alguns animais marinhos; • Compreender o funcionamento da língua; • Explorar as adivinhas como caráter lúdico da linguagem; • Formar conjuntos de acordo com um critério previamente estabelecido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Adivinhas sobre animais marinhos; • Imagens de animais marinhos (lontra; baleia; foca; golfinho; orca; polvo; lula; ostra; tubarão; sardinha; peixe-palhaço; caranguejo; camarão; lagosta); • 4 Cartolinas A3; 	Depois das crianças responderem às adivinhas, têm de colocar a imagem do animal que corresponde à resposta na cartolina correspondente à sua classe animal (mamífero, peixe, crustáceo ou molusco).	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo reúne-se na área da biblioteca; • A adivinha é lida a todo o grupo e é escolhida uma criança para colocar a imagem do animal na cartolina da classe correspondente. 	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças revelam ter percebido a diversidade de classes de animais existente no fundo do mar? • Todas foram capazes de compreender a linguagem utilizada nas adivinhas?
Almoço					
Hora do conto	<ul style="list-style-type: none"> • Aprofundar o gosto pelo livro e pela leitura; • Desenvolver competências no âmbito da linguagem. 	•		A atividade decorre na área da biblioteca, onde as crianças estão organizadas de forma a que todas possam acompanhar o decorrer da leitura/ação.	

Artista plástico: Romero Britto	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a existência de diferentes movimentos artísticos; • Ampliar o conhecimento do mundo; • Desenvolver o sentido estético; • Utilizar a influência de um determinado estilo artístico no seu trabalho. 	<ul style="list-style-type: none"> • Pesquisa sobre Romero Britto e exemplos de alguns dos seus trabalhos; • Folhas A3 • Lápis de carvão; • Tintas; • Pincéis. 	<p>Faz-se uma pequena apresentação biográfica do artista plástico Romero Britto, mostrando alguns dos seus trabalhos. Pede-se às crianças que desenhem um animal marinho à sua escolha para depois o pintarem utilizando o estilo de Romero Britto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • A organização do grupo durante a apresentação da biografia deve ser igual à da hora do conto; • Os animais escolhidos pelas crianças não devem ser repetidos; • Enquanto algumas crianças desenhavam e pintavam, outras estão em trabalho autónomo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Todas as crianças foram capazes de elaborar a tarefa proposta utilizando como indutor o estilo de Romero Britto?
Reflexão do dia / Comunicações	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver competências sociais e pessoais; • Desenvolver a capacidade de reflexão. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tabelas 	<p>Os comunicadores do dia farão a sua reflexão sobre o decorrer das atividades.</p> <p>Os chefes de sala escolherão os meninos para a tabela das 5 estrelas.</p>		

Anexo 2 – Quadros/Mapas de Trabalho Diário



Mapa de Presenças



O dia do mês



Os dia da Semana

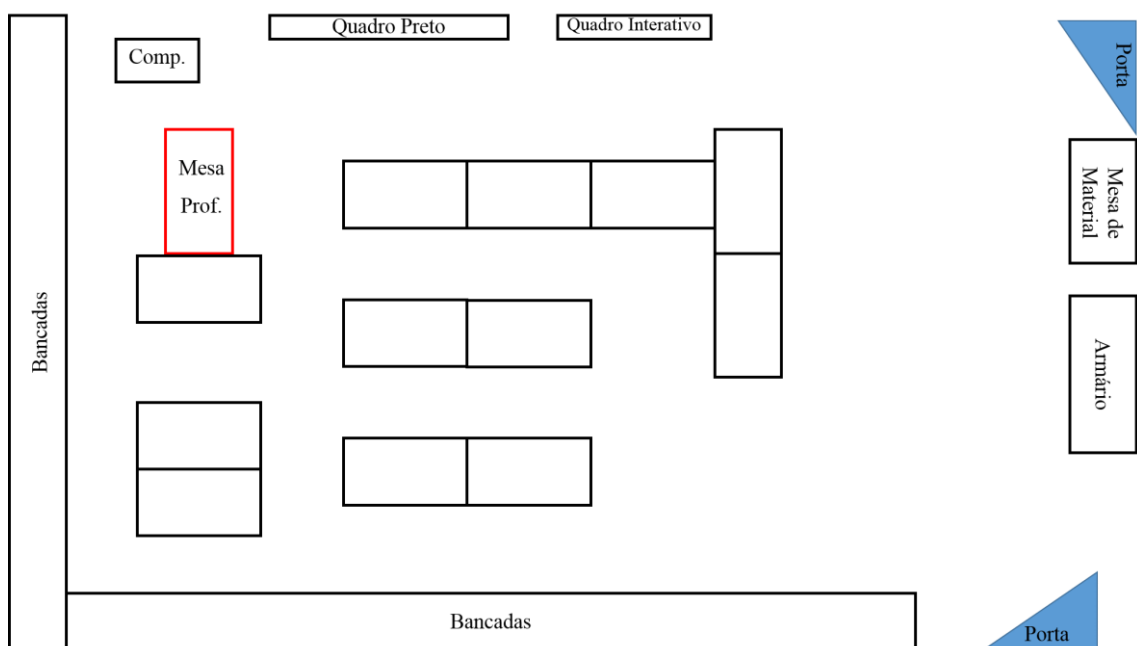


Mapa do tempo

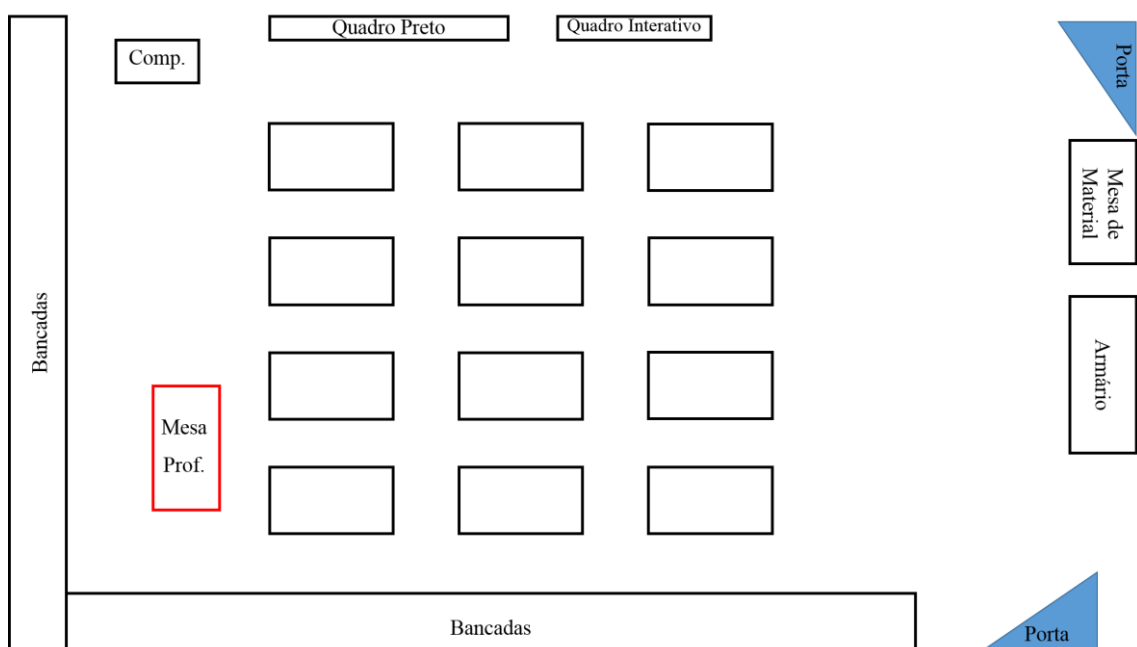


Trabalho Autónomo

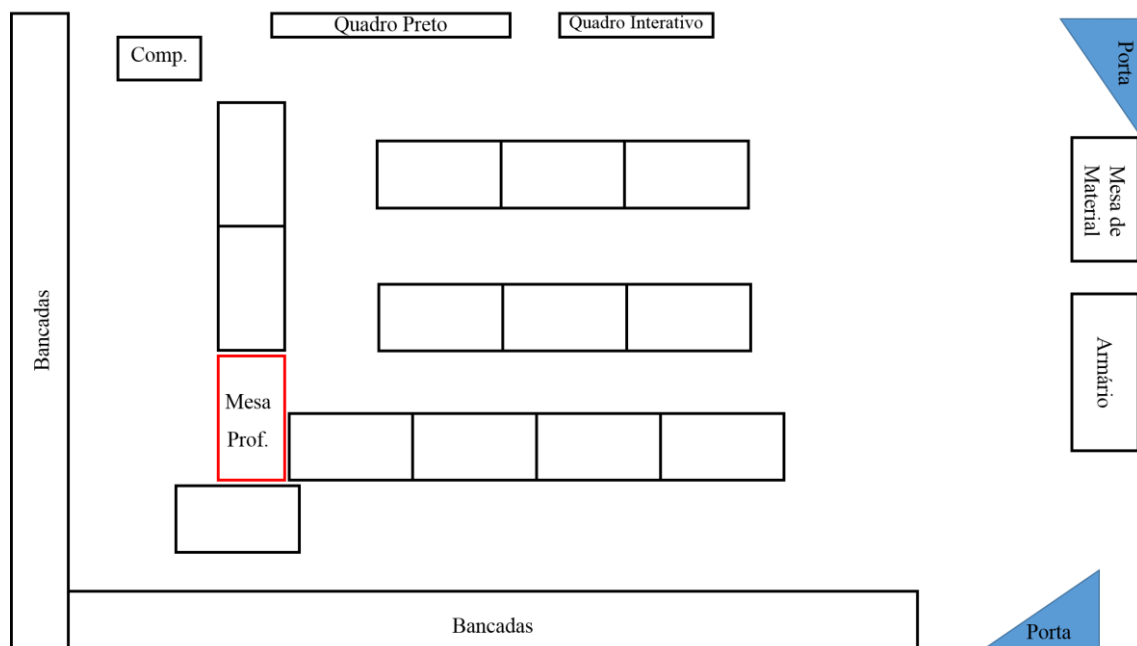
Anexo 3 – Disposição da sala ao longo do ano (1.º Ciclo)



Disposição da Sala a 27 de Outubro de 2014



Disposição da Sala a 3 de Novembro de 2014



Disposição da Sala a 11 de Novembro de 2014

Anexo 4 – Planificações Semanais/Planos de Aula da Professora (1.º Ciclo)

PLANOS DE AULAS 7

Semana de 27/10 a 31/10/2014

Turma: Ano: 4º

Professora: Maria Carolina

	2ªfeira	3ªfeira	4ªfeira	5ªfeira	6ªfeira
Port.	Continuação do trabalho de grupo – a notícia. Apresentação e avaliação auto e hetero.	.Leitura e interpretação do texto da ficha nº7 do Livro de Fichas de Trabalho e execução da ficha (- produção de texto).	Leitura do texto da aula anterior. Produção de texto.	Leitura e exploração dos textos da pág. 36. Flexão de verbos regulares/irregulares – execução da pág.8 do Livro de Escrita.	Oralidade – pág. 37 do manual. Ditado.
Mat.	Correção dos TPC e execução da ficha nº7.	Estratégias de cálculo (cont.) – execução da ficha nº9. Exercícios no caderno sobre medidas de comprimento, décima e divisão.	Consolidação da matéria dada – execução da ficha de trabalho nº 10. Correção.	A divisão – execução da pág. 36 do manual.	Medidas de capacidade (unidade principal e submúltiplos). Execução de uma ficha de aplicação.
Est. M.	Primeiros socorros (leitura e exploração da pág. 28 do manual).		Prevenção de incêndios – exploração da pág. 29 do manual. Execução da ficha nº2.	Os sismos – leitura e análise da pág. 30 do manual.	
Exp.	Ilustração do trabalho de grupo				Ilustração do ditado.
Apoio Estudo		Esclarecimento de dúvidas.		Esclarecimento de dúvidas.	
Educação Cívica			A Paz – produção de texto.		

Anexo 5 – Horário da Turma (1.º Ciclo)

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS

HORÁRIOS - ANO LETIVO 2014/2015

Ano/Turma: _____

Dias	2ºf	3ºf	4ºf	5ºf	6ºf
Horas					
08:30-10:00	E. Meio	Mat.	Port.	Port.	Mat.
10:00-10:30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
10:30-12:00	Mat.	Port.	E. Meio	Mat.	Port.
12:00-13:45	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço	Almoço
13:45-14:45	Port.	Mat.	Mat.	Port.	Exp.
14:45-15:00	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
15:00-16:00	Exp.	Ap. Est.	Ed. Civ.	E. Meio Ap. Est.	Exp.
16:00-16:30	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo	Intervalo
16:30-17:30	AEC-Desporto	AEC-Inglês	AEC-Desporto	AEC-Música	AEC-Inglês

Docente	Nome
Titular	
Ap. Edu.	
Ap. Est.	
Ed. Civ.	
Exp.	

AEC

DESPORTO	
MÚSICA	
INGLÊS	

Entrada em vigor: ____/____/____

Data de validade: 31/08/2015

A Diretora: _____

Anexo 6 – Planificação 1.º Ciclo do Ensino Básico

	DOMÍNIO	CONTEÚDOS	OBJETIVOS/DESCRITORES	ATIVIDADES/ESTRATÉGIAS	RECURSOS	AVALIAÇÃO
ESTUDO DO	À Descoberta dos outros e das instituições	O passado local	<ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a bandeira e o hino nacionais como símbolos nacionais; • Identificar os símbolos locais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploração das páginas 68 e 69 do manual; • Construção de um friso cronológico associando a evolução da bandeira nacional com os respetivos reinados, bem como o aparecimento da bandeira da vila da Lousã; • Construção da bandeira da vila da Lousã, usando materiais recicláveis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo/de projeção; • Manual de Estudo do Meio; • Cartolinas coloridas; • Materiais recicláveis. 	
PORTUGUÊS	Leitura e Escrita Gramática	Texto narrativo com diálogo Pronomes pessoais átonos	<ul style="list-style-type: none"> • Ler em voz alta palavras e textos; • Apropriar-se de novos vocábulos; • Organizar conhecimentos do texto; • Conhecer propriedades das palavras e explicitar aspetos fundamentais do seu comportamento sintático. 	<ul style="list-style-type: none"> • Leitura e exploração do texto da ficha n.º 15 do livro de atividades; • Realização da ficha n.º 15 do livro de atividades; • Jogo para exploração dos pronomes pessoais átonos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo/de projeção; • Ficha n.º 15 do Livro de Atividades de Português; • Manual de Português; 	

MATEMÁTICA	Números e Operações	O bilhão Divisores de um número	<ul style="list-style-type: none"> • Ler e representar números até ao bilião; • Identificar os divisores de um número. 	<ul style="list-style-type: none"> • Jogo de grupo para trabalhar a leitura de números, tendo em conta a classe dos biliões; • Jogo para a exploração dos divisores de um número; • Exploração e resolução das páginas 66, 67 e 68 do manual. 	<ul style="list-style-type: none"> • Quadro interativo/de projeção; • Manual de Matemática; • Tabela dividida por classes para a escrita de números; • Tabelas para a escrita da leitura de números; • Dois conjuntos de números de 0 a 9 para cada grupo; 	
APOIO AO ESTUDO	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusão do friso cronológico para consolidação da matéria estudada a Estudo do Meio. 					

EXPRESSÕES	<ul style="list-style-type: none"> • Tempo de biblioteca escolar: pesquisa para os trabalhos de grupo, sobre os temas de projeto.
FORMAÇÃO CÍVICA	<ul style="list-style-type: none"> • Conclusão da Bandeira da vila, como trabalho coletivo de turma, para oferecer à Escola.

Anexo 7 – Atividades do Pré-projeto (1.º Ciclo)

Atividades do pré-projeto, no âmbito da Unidade Curricular de Seminário Interdisciplinar

1. VISITA AO SALÃO NOBRE DA CÂMARA MUNICIPAL:

Esta atividade decorrerá em data ainda por definir e terá o intuito de levar as crianças a conhecer, não só, o espaço do salão nobre, mas, também, a *Lenda da Lousã*, conhecida, muitas vezes, por *Lenda da Princesa Peralta*, e os símbolos locais – bandeira e brasão. Esperamos propor às crianças, no dia anterior à visita a elaboração de algumas questões, que gostassem de ver esclarecidas, desafiando-os a serem eles próprios a colocar essas mesmas questões.

2. VISITA À BIBLIOTECA MUNICIPAL PARA VER E ANALISAR O FORAL DA LOUSÃ;

Pretendemos realizar esta visita no mesmo dia do que a visita ao Salão Nobre da Câmara da Lousã, para que assim as crianças possam perceber um pouco melhor aquilo que o guia da visita anterior, lhes apresentou. Com esta visita, pretendemos levar a turma ao arquivo da Biblioteca Municipal, onde poderão ter acesso ao Foral da Lousã, concedido à vila em 1513 por D. Manuel I.

3. TEIA DE IDEIAS

Com esta atividade pretendemos, principalmente, avaliar o que as crianças já sabem sobre o tema a desenvolver e, conseqüentemente, perceber o que para elas seria mais importante estudar e pesquisar, dando-lhes assim alguma responsabilidade para o desenvolvimento do tema. Esta atividade permitir-nos-á, ainda, ter uma visão geral daquilo por que as crianças da turma se interessam, dando-nos possibilidade de estruturar as atividades seguintes de forma estimulante e motivadora.

4. TRABALHO DE PESQUISA SOBRE AS INSTITUIÇÕES, OS MONUMENTOS E A GASTRONOMIA

Pretendemos que esta atividade seja realizada através de diferentes metodologias e contextos, sendo nosso objetivo que as crianças trabalhem de forma individual, em pares

e em grupos. Se o tempo o permitir, trabalharemos estas pesquisas separadamente, deixando que as crianças explorem cada pormenor de forma autónoma.

5. FAZER DOCE TÍPICO DA LOUSÃ

Depois de a turma fazer pesquisas sobre a gastronomia da vila, iremos fazer uma receita em contexto de sala de aula, tendo, consequentemente, de utilizar algum outro espaço da escola que nos permita usar um forno ou fogão.

A receita que temos, neste momento, pensada é a da tigelada, que é um doce típico desta vila. Contudo, esta poderá ser alterada, no caso de as crianças darem mais importância a qualquer outro doce ou até prato típico.

6. ELABORAÇÃO DE POSTAIS

Nesta atividade o que pretendemos é que as crianças, com os conhecimentos, que adquiriram, nas pesquisas anteriores, constroem um postal modelo e o ilustrem, com um monumento ou algo que caracterize a vila. Depois de concluídos os postais, tentaremos pedir colaboração à Câmara Municipal para a edição dos mesmos, podendo ser colocados à venda em postos de turismo, atraindo os visitantes.

7. FRISO CRONOLÓGICO DA HISTÓRIA DA LOUSÃ (a construir ao longo do projeto);

O friso que pretendemos obter não terá uma construção única, ou seja, será construído à medida que vamos obtendo informações sobre a evolução da vila e das suas gentes. Assim, teremos o resultado final aquando do culminar de todo o projeto.

8. “GEOCACHING”

O nome desta atividade está, ainda, entre aspas por um motivo bem definido. Depois de apresentada à turma, iremos propor o primeiro desafio: a escolha do nome. Se vamos criar um jogo novo, apesar de este seguir um conceito já conhecido por alguns, faz todo o sentido que criemos, também, o nome desse jogo.

Esta atividade será o culminar do projeto. O verdadeiro Geocaching consiste num jogo mundial equivalente à caça ao tesouro, num formato mais tecnológico: uns escondem caixinhas e fornecem pistas da sua localização e os outros, com o apoio das coordenadas GPS procuram, encontram e deixam a sua marca. Inicialmente pensámos

usar o verdadeiro jogo para terminar este projeto na vila da Lousã. Contudo, o Geocaching, e o esconderijo das caixinhas, está sujeito a uma revisão oficial, o que demora algum tempo até à ativação e publicação de cada *cache*. Assim, surgiu a ideia de podermos criar um novo jogo, apenas na vila da Lousã, que seguisse o mesmo conceito do original, com o objetivo de dar a conhecer à comunidade a sua própria história.

Com esta atividade pretendemos incluir os pais, familiares, amigos e restante comunidade no projeto do 4.º ano, levando-os a visitar locais já conhecidos de alguns, mas inimagináveis para outros. Cada caixinha, criada individualmente, por pares, ou em grupo, terá uma breve explicação do aparecimento do monumento ou local. Desta forma, quem visita o local e deixa a sua marca no “logbook “ (livro de registo do Geocaching), poderá, para além de disfrutar das maravilhosas paisagens lousanenses, ficar a conhecer um pouco mais “história da terra e das gentes”.

Tal como acontece com uma atividade anteriormente descrita, tentaremos a colaboração da Câmara Municipal na divulgação e preservação deste jogo, que poderá até vir a ser uma atração turística para a vila.

Anexo 8 – Atividades do Projeto Final (1.º Ciclo)

Atividades realizadas, no âmbito do Projeto *Lousã: História da Terra e das gentes* integrado na Unidade Curricular de Seminário Interdisciplinar

1. Visita ao Salão Nobre do Edifício dos Paços do Concelho e à Biblioteca Municipal da Lousã

Para dar início ao projeto e, consequentemente, ao tema Passado Local, foi realizada uma visita a duas instituições lousanenses: Câmara Municipal (Paços do Concelho) e Biblioteca Municipal. Na primeira, foi possível proporcionar uma visita guiada ao Salão Nobre, onde o Dr. Vítor contou a Lenda da Princesa Peralta e do Rei Arunce e explicou o significado dos símbolos presentes na bandeira da vila. Após esta, dirigimo-nos à Biblioteca Comendador Montenegro para observarmos os Forais atribuídos à Vila da Lousã e Serpins. Esta visita teve como principal objetivo a contextualização histórica do passado local e o reconhecimento, por parte dos alunos, dos símbolos locais e seus significados.

O pedido para a realização desta visita foi feito por nós, estagiárias, tendo sempre a aprovação e supervisão da professora cooperante e dos organismos escolares.

2. Sorteio das instituições da Lousã a trabalhar

Uma vez que o projeto a desenvolver com a turma se centraria, essencialmente, na história e funcionamento de algumas instituições lousanenses, houve a necessidade de sortear as mesmas para que, em grupo, os alunos, trabalhassem a informação obtida através de diferentes meios (e.g. entrevistas, conversas informais, visitas, etc.).

Inicialmente, houve uma conversa sobre as instituições que já haviam sido visitadas e, consequentemente, sobre as que os alunos tinham conhecimento, embora não soubessem explicar a sua história, o seu funcionamento e objetivos. Posteriormente foram colocados os nomes de várias instituições dentro de um saco e o porta-voz de cada grupo (já definidos desde o início do ano letivo) retirou um papel ao acaso. No final, cada grupo referiu a instituição que lhe foi atribuída e partilhou ideias e receios para o trabalho que se seguia.

Nesta conversa final, foi explicado que o trabalho seria realizado de forma autónoma, atribuindo responsabilidade ao grupo para definir a planificação e os recursos

necessários. Contudo, salientámos o facto de, na existência da necessidade de contactar com as instituições em causa, teriam de nos comunicar, atempadamente, para que pudesse haver um pedido oficial às entidades responsáveis.

3. Visita do Bombeiro Ricardo à sala do 4.º B

Após o sorteio anteriormente descrito, verificou-se que um dos grupos teria ficado responsável por conhecer e apresentar os Bombeiros Municipais. Estes alunos, não demonstraram interesse imediato, justificando com o facto de não saberem nada sobre a instituição. Assim, houve a necessidade de motivar o grupo e, para isso, convidámos um elemento dos bombeiros da Lousã a fazer uma visita e a responder a algumas questões da turma. É de referir que a única intervenção dos adultos foi o contacto com o bombeiro em causa, uma vez que os alunos foram desafiados a formular questões pertinentes para colocar ao convidado, bem como a conduzir a sessão proporcionada em sala de aula.

4. Localização do Concelho da Lousã no Distrito de Coimbra e no Mapa de Portugal

Esta atividade surgiu com a necessidade de abordar os aglomerados populacionais. Depois de uma breve revisão sobre os distritos portugueses, partimos da localização do Concelho da Lousã, para explorar os concelhos pertencentes ao Distrito de Coimbra. Para este efeito foi utilizada uma maquete com a forma do Distrito de Coimbra, onde já haviam sido delimitadas as fronteiras entre concelhos. Com algumas pistas dadas inicialmente, os alunos, foram desafiados a descobrir onde se localizava o concelho da Lousã e, partindo deste, localizar os concelhos vizinhos. Desta forma, observámos que os alunos partiram dos concelhos fronteiriços para identificar os dezassete concelhos do nosso Distrito.

5. Construção da Bandeira da Lousã

No âmbito da expressão plástica, e aproveitando o facto de os alunos já conhecerem o significado do Brasão da Lousã, foi sugerida a construção de uma representação da Bandeira da Vila. Para a concretização desta atividade foram utilizados materiais diversos, tentando, sempre que possível, aproveitar materiais reutilizáveis (e.g. rolos de papel higiénico, espátulas de madeira, etc.). Por sugestão dos alunos, esta

representação foi oferecida à Escola Básica N.º 2 em jeito de agradecimento pela disponibilidade demonstrada no decorrer do projeto.

6. Visita ao Edifício da Sociedade Filarmónica Lousanense

A Sociedade Filarmónica Lousanense foi outra instituição a estudar pelos alunos. O facto de haver alunos da turma pertencentes à Banda Filarmónica, facilitou o contacto com esta, permitindo que o grupo se dirigisse, autonomamente (com ajuda dos pais/Encarregados de Educação), às instalações da mesma, para a realização de uma entrevista ao Presidente da Sociedade.

Assim, por sugestão do grupo responsável, realizámos uma visita guiada ao edifício. Nesta visita contámos com a ajuda do Presidente Casimiro e da Vice-presidente, para conhecermos as instalações e alguns dos instrumentos tocados pelos elementos da banda. Durante esta visita, houve, ainda, a oportunidade de vermos alguns dos alunos da turma a tocar os seus instrumentos, o que motivou os restantes colegas.

7. Workshop de Primeiros Socorros

No seguimento do trabalho realizado sobre os Bombeiros Municipais, os alunos demonstraram interesse em saber mais sobre a ação dos bombeiros em caso de urgência. Desta forma, e com o auxílio uma Encarregada de Educação, surge a oportunidade de realizar um workshop de primeiros socorros, aberto à família e à comunidade escolar, pois este tema é uma mais-valia para a formação pessoal de cada um.

Assim, tivemos a oportunidade de ter, na sala de aula, dois bombeiros da corporação dos Bombeiros Municipais da Lousã, que fizeram uma breve apresentação de PowerPoint sobre o seu trabalho e o funcionamento do Instituto Nacional de Emergência Médica (INEM), bem como uma demonstração prática de como agir em caso de engasgamento (em crianças e adultos) e/ou paragem cardiorrespiratória.

8. Apresentação/Divulgação dos trabalhos desenvolvidos

No culminar do projeto desenvolvido pelos alunos, surge, da parte dos mesmos, a necessidade de apresentar aos colegas e aos pais/Encarregados de Educação, os resultados

obtidos com as pesquisas e os trabalhos realizados. Assim, no dia 4 de fevereiro, substituímos as atividades letivas pela apresentação dos trabalhos finais, convidando os familiares a assistir à mesma.

De salientar que, para além de todas as atividades realizadas pelos grupos de trabalho, a apresentação final de cada um, foi da total responsabilidade do mesmo, sendo o nosso papel, apenas, o de orientador no que respeita à organização e gestão do tempo. Tomamos como exemplo, o facto de um dos grupos ter, para além da sua apresentação PowerPoint, dois convidados da instituição, que puderam partilhar experiências e vivências do seu papel na instituição.